Zeitschrift

für das

Gelehrte- und Realschulwesen.

Pädagogische Vierteljahrschrift.



Zeitschrift

für das

Gelehrte- und Realschulwesen.

Mit besonderer Rücksicht auf die Methodik des Unterrichts

unter Mitwirkung von

Director Dr. Curtman, Rector Dr. Eckstein, Professor Kapff,

herausgegeben

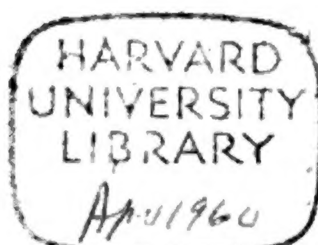
von

Rector Dr. Schnitzer.

Vierter Jahrgang.

Als Fortsetzung der Zeitschrift „Mittelschule“ I. und II. Jahrg.

Stuttgart.
Verlag von Ebner & Seubert.
1848.



Gedruckt bei K. Fr. Hering & Comp.

Inhalts-Uebersicht.

I. Abhandlungen.

II. Bücherschau.

III. Berichte.

I. Abhandlungen.

Ueber die Kunst des Vortrags.

B. Die Uebungen im freien Vortrage.

Methodisches Fragment von Curtman.*

Unsere Zeit fordert immer gebieterischer von jedem gebildeten Menschen die Kunst nicht blos des gebundenen, sondern auch des freien Vortrags. Ob aber darum besondere Uebungen in die Schulen, insbesondere in die Gymnasien aufgenommen werden sollen, das ist die Frage. Das Beispiel Englands und Frankreichs, wo die Redekunst in Folge der politischen Einrichtungen schon längst in Ausübung und Schwung gekommen war, scheint nicht dafür zu sprechen. Denn die Parlamentsredner von Burke bis auf Peel und von Mirabeau bis auf Guizot haben keine deklamatorische Schule durchgemacht. Das Leben selbst hat sie erzogen. Dagegen haben die alten Griechen und Römer es nicht bei den zufälligen Uebungen des Lebens bewenden lassen, sondern gerade auf die Vorbereitung zur Redekunst die direkteste Mühe verwendet. Und wenn man einerseits bedenkt, daß in Deutschland die Einrichtungen, welche Kunst im Vortrage fordern und fördern, noch ganz neu, ja nicht einmal vollständig vorhanden sind, wenn man zweitens Selbsterkenntniß genug besitzt, um zu gestehen, daß uns Deutschen das Schulen und Geschultwerden so zur andern Natur geworden ist, daß wir ohne dasselbe nicht wohl fassen, so werden wir allerdings die

* Vgl. vor. Jahrg. 1. Heft. S. 1. flg.

Aufnahme einer neuen Disciplin oder eigentlich nur die Hebung einer seither verwahrloseten in unseren höheren Unterrichtsanstalten nicht verweigern. Die Hauptfrage bleibt immer das Wie? Ist dieses glücklich gefunden, so wird man auch über das Daß nicht lange mehr streiten.

Darüber kann wohl kaum ein Zweifel obwalten, daß die direkten Uebungen im Vortrage nur den Schlußstein der gesammten sprachlichen Ausbildung ausmachen dürfen, daß denselben der sämmtliche Unterricht, wobei geredet oder wobei die Rede eines Anderen kritisch betrachtet wird, zur Unterlage oder zum Wachsthume dienen muß. Eine von dem übrigen Unterrichte losgerissene Anweisung zur Rhetorik wird nicht blos ein nichtiges, sondern auch ein sittlich nachtheiliges Unternehmen sein. Denn in Folge davon würden die geschulten Rhetoriker ihre oratorischen Zöpfe so bewundern und die natürlichen Locken anderer redenden Leute so geringschätzig ansehen, daß wir in Deutschland zwar viel Schwulst und viel Hochmuth, aber gar winzig wenig Redekunst besitzen würden. Ueberhaupt ist die sittliche Gefahr bei den zu treffenden Veranstaltungen nicht die geringste. Indem man Unbefangenheit und Besonnenheit schaffen will, wächst außerordentlich leicht die Keckheit und Selbstgenügsamkeit in dem jugendlichen Herzen empor. Indem man dem Gefühl einen Ausdruck zu verschaffen und die Begeisterung in angemessene Formen zu bringen sucht, drängt sich Bombast, Affektation und alle mögliche Unnatur hervor. Indem man jeder Sache ihre zwei Seiten abzugewinnen lehrt und zu rascher Widerlegung des Irrthums waffnet, springt in voller Rüstung nicht die Weisheit, sondern die Rechthaberei, die Rabulisterei aus den Häuptern hervor. Deßhalb Vorsicht, Bescheidenheit in den Erwartungen und in der Ausführung!

Vor Allem kann ich mich der Meinung nicht anschließen, man solle die Uebungen des Vortrags frühe beginnen, weil sich dann die Unbefangenheit noch finde, weil die Knaben eher frei heraus redeten als die Jünglinge. Wenn es sich freilich von solchen Uebungen handelt, welche längst in allen Schulen eingeführt waren, von Uebungen im schön Lesen und im Recitiren memorirter Stücke, so bleibt gegen deren frühe Anwendung

Nichts einzuwenden, als etwa daß man auch dabei den Kern nicht über der Schale vergessen soll. Denkt man dagegen an größere und theatralische Deklamationen mit Aktion und andern Zuthaten, denkt man an freie Disputationen oder Relationen u. s. w., so besorge ich, man zieht den Kindern Männerkleider an und bringt sie dadurch zu der Einbildung, sie seien nun wirklich Männer. Die Befangenheit der Jünglinge rührt nicht blos daher, daß sie noch nicht an das freie Reden gewöhnt, sondern noch viel mehr aus dem Gefühle, daß sie der Aufgabe noch wenig gewachsen sind. Sonst würde ja jeder kecke Bursche auch sofort ein Redner sein und es wäre längst in Deutschland mit der Redekunst gut bestellt. Also keine Knabenrednerei! Vielmehr halte man bis mindestens zu vollendetem 14. Jahre lediglich an den Vorübungen zum freien Reden, allein man betreibe dieselben exakt und organisire sie zu einem lebendigen Ganzen.

Das war ja bisher der Fehler, vornehmlich in den Gymnasien, daß das Lesen schlecht oder gar nicht, das Deklamiren ungründlich, nach bloßer augenblicklicher Empfindung und Eingebung vorgenommen zu werden pflegte. Und was allenfalls in den diesen Uebungen gewidmeten Lehrstunden gewonnen werden mochte, das ging wieder verloren durch die gänzliche Geschmacklosigkeit des Lesens und Hersagens in dem übrigen Unterrichte. Man werde sich nur einmal des dürren Geplappers in lateinischen oder in geschichtlichen Lektionen bewußt! Ja selbst im Religionsunterrichte, wie werden da die Sprüche und Liederverse aufgesagt! Beim Uebersetzen fremder Schriftsteller, wie kauen, stottern, verschlucken die Knaben, wie reden sie in das Buch hinein, wie singen sie die Endsylben! Man läßt sie gar nicht bis zum äußerlich schön Uebersetzen kommen, der philologisch grammatische Treiber steht immer dahinter, damit sich das Gelernte ja nicht zu schönen Formen gestalte. Sollte aber nicht vielmehr mit geschmackvoller Aussprache in dem gesammten Unterrichte die eigentliche Grundlage auch des freien Redens gelegt werden? Wird nicht der Knabe, welcher Das, was ihm nahe liegt, was im Augenblicke seine Gedanken füllt, sei es auch unscheinbar, sei es auch nach dem geringsten Theile

sein eigentliches Eigenthum, schön darstellt, auch späterhin Größeres und Eigenthümlicheres angemessen darstellen? Woher anders kommt es, daß die Vornehmen auch ohne gründliche Bildung und ohne direkte Redeübungen gemeiniglich geläufig und wohl auch geordnet sprechen, als von der Sorgfalt, die auf ihre gewöhnliche Sprache gewandt wird und von der Bewahrung vor der Sprachverdumpfung in den Gewölben der Gelehrten. Auch die Sprachfertigkeit der Frauen ist nicht blos spöttisch zu erwähnen, sondern die gelehrten Herren könnten immerhin Etwas davon lernen.

Neben dieser allgemeinen Aufmerksamkeit auf sprachliche Schönheit während jedes Unterrichtes darf aber nicht vergessen werden, daß nicht allein die äußerliche Beredsamkeit sich aus unscheinbaren Keimen entwickelt, auch die Denkfertigkeit und die Fertigkeit, seine Gedanken schriftlich auszudrücken, befinden sich in demselben Falle. Macht man nicht den Anfang mit ganz kleinen, aber täglich vorkommenden Aufgaben, halten nicht alle Lehrer zugleich auf präcise Gedanken und sorgfältigen schriftlichen Ausdruck, so wird der Professor des deutschen Styls nicht viel ausrichten. Dem freien Vortrage wird doch wohl unter allen Umständen eine hinreichende Denkfertigkeit vorausgehen, die Fertigkeit im schriftlichen Gedankenausdruck mindestens zur Seite gehen müssen. Ich wage daher die Behauptung, der Mangel guten mündlichen Vortrags hat eine seiner ersten Quellen in dem M a n g e l g u t e r s t y l i s t i s c h e r U e b u n g e n in den höheren Lehranstalten. Denn sofern der Vortrag nicht bloßes Schwatzen sein soll, muß er sich auf eben so bestimmte Gedankenreihen stützen, als die Darstellung mit der Feder. Das Verhältniß ist kein entfernteres als zwischen dem Schriftlichen und Kopfrechnen. Eins muß das Andere ergänzen und vervollkommnen. Nun ist es aber notorisch, daß die Stylübungen in den Gymnasien nicht gar reichlich mit Zeit bedacht zu sein pflegen, daß sie daneben sich nicht immer in den Händen guter Stylisten befinden, daß sie drittens oft nicht sehr methodisch geordnet sind. Abgesehen davon aber geht denselben fast allenthalben eine Einrichtung ab, welche sie zu einer direkten Vorbereitung auf den mündlichen Vortrag machen würde — d i e R a s c h h e i t d e r

Ausführung. Wo man am gewissenhaftesten Aufsätze schreiben läßt und korrigirt, da leiden diese Arbeiten fast immer an einer unpraktischen Schwerfälligkeit. Man gibt zu schwierige Aufgaben, darum kehren dieselben zu selten wieder. Ist es nicht schon Viel, wenn allmonatlich ein Aufsatz geschrieben wird? „Aber dieser Aufsatz ist nun desto gründlicher, ausführlicher, eine Schöpfung des Schülers, worin dieser seinen ganzen geistigen Reichthum niederlegt.“ Ich will die Behauptung unangefochten lassen, ich will der Umgehungen und Täuschungen, der geistigen Armuth, welche oft die Stelle jenes gerühmten Reichthums einnehmen, nicht gedenken, ich sage blos: weil jene Aufsätze zu viel Gedanken auf einmal in Anspruch nehmen, wird nicht viel für den Styl von der formalen Seite, mithin auch für den mündlichen Vortrag profitirt. Gäbe man leichtere Themata, Aufgaben, welche sich ohne langes Nachdenken und auf der Stelle lösen ließen, so würde die Fertigkeit im Denken und Darstellen weit naturgemäßer erzielt, als durch die schwer gepanzerte Schriftstellerei, wobei Federn zerkäuet und die Stirne wund gerieben wird. Bringt man nur erst kleine Gedanken in Fluß und in Form, so stellen sich in dem reifenden Geiste die vollwichtigen Ideen schon von selbst ein. Gar Mancher, der als Gymnasiast weder Anfang noch Fortgang zu seinem Aufsatze finden konnte, ist nachher ein tüchtiger Schriftsteller geworden. Das kommt ohne Hebammenkunst, die Fertigkeit in der Darstellung aber nicht. Denn Fertigkeit erwächst nur aus Uebung. Ich würde darum neben jenen schwereren Stylübungen wenigstens einen leichtgewappneten Kursus herführen, welcher auf rasche Ordnung und Darstellung der Gedanken hinzielte. Aus dem Stegreife schreiben lehrt auch aus dem Stegreife sprechen und umgekehrt. Dabei könnte gleichwohl Viel, sehr Viel auch dem Stoffe nach gelernt werden. Man dürfte ja nur die Fragen und Aufgaben jener stegreiflichen Uebungen zu Wiederholungen der übrigen Schulkenntnisse machen. Nur daß man diesem materialen Nutzen den weit wichtigeren formalen nicht opfere! Verwandt damit ist die Zuziehung der Schüler zu dem aktiven Unterricht. Nicht etwa, daß wir alle unsere Zöglinge zu Schulmeistern dressiren, auch nicht daß die Lehrer sich zu größerer Bequemlichkeit Lesebengel

halten sollten, wozu noch immer hier und da die Neigung sichtbar wird; sondern jeder Schüler in jeder Klasse einer höheren Unterrichtsanstalt muß in den Stand gesetzt werden, seinen Mitschülern eine von ihm vorbereitete Aufgabe deutlich zu machen. Dies kann auf die verschiedenste Weise ausgeführt werden. Es kann ein Schüler beauftragt werden, die übrigen in einem gewissen hinlänglich bekannten Pensum zu examiniren, ein solches Pensum im Namen aller übrigen kurz zu wiederholen, eine Uebersicht über den gehörten Unterricht zu geben, eine gehabte Anschauung zu beschreiben, eine entwickelte Rede in präcise Worte zu fassen u. dgl. Dies greift unmittelbar in das Schulleben ein, kann nicht leicht zu Dünkel Anlaß geben und macht ebenso unbefangen als gewürfelt. Zuletzt soll ja auch jeder Vater einmal Lehrer seiner Kinder sein, warum sollte man in der Schule nicht schon eine Stufe dazu unterlegen, da man soviel weniger allgemeinen und weniger wichtigen Berufspflichten den Schemel vorschiebt. Insbesondere scheint es mir höchst bildend zu sein, wenn junge Leute bisweilen Anderen, also wohl auch einer ganzen Klasse etwas Selbstgedachtes diktiren müssen. Es kann mit ganz kleinen Aufgaben der Anfang gemacht werden z. B. mit Beispielen für einen grammatischen Fall, mit Vollendung eines von dem Lehrer angefangenen Satzes, mit Formulirung einer häuslichen Aufgabe. Es darf aber auch fortgesetzt werden bis zum doppelten Diktiren nach Cäsars Weise. Zugleich ist das Nachschreiben des Diktirten bei richtiger Behandlung gar kein so verächtliches Bildungsmittel für die Schreibenden. Nur der äußerste Mechanismus der Schulmeister hat es in Verruf gebracht.

Zu den positiveren Uebungen des freien Vortrags gehört das Diskutiren unter den Schülern selbst. Doch will es wohl geleitet sein, wenn es nicht in flache Schwätzerei oder Afterweisheit ausarten soll. Es muß naturgemäß aus der Beschäftigung der Schule erwachsen und sollte eigentlich nur gelegenheitlich vorgenommen werden. Da jedoch schwerlich alle Lehrer einer Anstalt zur Leitung solcher Uebungen geeigenschaftet sein dürften, so müßte es sich allerdings einer zur besondern Aufgabe setzen. Dieser müßte nun eine Diskussion fast unvermerkt herbeiführen, indem er über ein wohl bekanntes Thema

solche Fragen thäte, welche unter einander abweichende Antworten veranlaßten. Sind diese einmal in das Bewußtsein getreten, so wird dann Jeder streben, seine Antwort mit weiteren Gründen zu stützen und der Lehrer kann sich mehr und mehr aus der einmal angeregten Diskussion zurückziehen. Dabei dürfte der Hauptgewinn der sein, daß die Schüler einander verstehen und anhören lernen. Denn die größeste Unart der Deutschen, wo nicht gar aller Diskutirenden ist, daß jeder nur sich, aber nicht die Meinung des Gegners hört. Im Mannesalter ist diese Unart gar schwer zu bewältigen, wie Ständekammern, Jahresversammlungen, Synoden und Konferenzen lautes Zeugniß reden. So sollte man denn einmal versuchen, die rednerische Eigenliebe in der Schule zu beseitigen. Das wäre endlich ein reeller Gewinn des Lebens aus der Schule, der sich sogar in Tagegeldern der Deputirten berechnen ließe. Auf den Universitäten ist dazu nicht mehr die rechte Zeit. Die Herrn Studiosen sind schon zu vornehm und demonstriren lieber mit „Pereat" und „dummer Junge", als mit Gründen. Die parlamentarischen Formen, wenn gleich nicht die Formalitäten müssen also schon in der Jugend vorbereitet und angewöhnt werden. Dazu bedarf es aber allerdings, daß der Lehrer vorweg sich nicht immer selbst hören und allein Recht haben wolle, und er darf so wenig mit einem „schweig!" dreinfahren, als der Präsident einer Pairskammer. Auch er wie die Schüler muß einen Andern ausreden lassen, muß seinem Widerspruch einen Zügel anlegen können und ein Gedächtniß haben für die von anderer Seite vorgebrachten Gründe. Das audiatur et altera pars muß schon in der Schule zum Gesetze werden.

Dies wäre mir lieber als die pomphafte Rednerei der Abiturienten, wobei sich gewöhnlich alles Andere eher findet, als innere Wahrheit; selbst die modernen Kurse durch die vaterländische Literatur mit dem forcirten Patriotismus und der gemachten Kritik scheinen mir eher entbehrt werden zu können. Es ist gar zu viel Gefärbtes in den rhetorischen Einrichtungen gewisser Gymnasien, was obendrein die Farbe nicht hält, wie sich vielleicht in zehn Jahren deutlicher ergeben wird.

Doch kommen wir mit dieser und allen ähnlichen Verneinungen nicht weiter, es muß gesagt werden, wie? Da verlange

ich denn, daß allerdings Deklamirübungen eingerichtet sein sollen, allein mit etwas anderem Organismus als die gewöhnlichen. Zunächst ist gegen die Willkür der Auswahl zu reden, welche nicht blos geduldet, sondern geradezu gefördert wird. Wenn man den Schülern überläßt, welche Stücke sie zum Auswendiglernen und resp. Deklamiren wählen, so werden sie in zwanzig Fällen gegen einen zu Schweres wählen. Die Jugend gefällt sich in dem Pathos des Hochpoetischen, obwohl sie demselben keineswegs gewachsen ist. Prosa wird freiwillig fast niemals zum Auswendiglernen gewählt und doch ist sie sowohl zur Bildung des Gedächtnisses, als des Vortrags selbst unerläßlich. Wer immer nur Verse deklamirt und deklamiren hört, verwöhnt Ohr und Gedächtniß. Deßhalb muß man sich wundern, daß so viele Sammlungen, welche die Einführung der Schüler in die Literatur zum Hauptzwecke, aber doch auch die Bildung des freien Vortrags zum Nebenzwecke haben, sich lediglich auf Dichtungen, ja wohl gar auf lyrische Gedichte beschränken. Als Schulbücher verfehlen sie offenbar ihren Zweck. Denn die Schule verlangt für ihre Zwecke Mannigfaltigkeit des Stoffs und der Form. Der prosaischen und insbesondere der dialogischen Abschnitte kann sie aber gar nicht entbehren. Ich wünschte, wir hätten ein Buch, welches nicht nach ästhetischen Rubriken, auch nicht nach strenger chronologischer Ordnung, sondern nach didaktischen Stufen Proben aus unsern Klassikern lieferte, poetische und prosaische, vor Allem aber deklamirbare. Die Proben könnten um den Namen jedes Verfassers gruppirt sein, und eine ebenfalls deklamirbare Erinnerung an den Verfasser, nicht gerade immer eine Lebensbeschreibung, bildete die Mitte. Wichtige Stücke, welche sich nicht für die Stufe eigneten, worauf man den Verfasser der Mehrzahl seiner Leistungen wegen gesetzt hätte, könnten anderswo ihren Platz finden, indem man auf die Hauptstelle des Verfassers in der Literatur verwiese. Die chronologische Ordnung ließe sich unschwer in einer Uebersicht herstellen. Das Buch würde ich nun folgendermaßen benutzen. Die Kenntniß eines einzigen Schriftstellers wird zum Gegenstande des Unterrichtes einer kurzen Unterrichtsperiode z. B. einer Woche gemacht, alle Schüler zugleich bei der Aufgabe betheiligt. Der eine hat

nun die Lebensbeschreibung des Mannes vorzutragen, entweder gebunden an das Buch, oder nach andern Quellen frei gearbeitet, je nach Mitteln und Kräften. Andere lernen die als Charakteristik aufgenommenen Gedichte auswendig und deklamiren dieselben, indem sie sich in die grösseren theilen. Wieder Andere tragen auf gleiche Weise die prosaischen Proben vor. Dialoge werden von Mehreren als wirkliche Dialoge gesprochen. Erscheint das Lehrbuch zu arm, so kann aus dem Original wohl nachgeholfen werden. So entsteht unter gemeinschaftlicher Arbeit und unter Erklärung und Verbesserung des Lehrers ein Bild eines in der Literatur hochstehenden Schriftstellers und prägt sich fest und Achtung gebietend ein. Natürlich besteht dabei die Voraussetzung, daß der Lehrer als Erklärer und Deklamator (Redner) der Sache gewachsen sei. Die Schüler erhielten auf diese Weise jedesmal eine Art von Ganzem, wie in den alten Sprachen ja ebenfalls, wo in den Chrestomathien die Fragmente aus einem Schriftsteller so neben einander gestellt zu sein pflegen, daß der Schüler sich wohl bewußt wird, er arbeite jetzt z. B. an dem Verstehen des Lucian und nicht des Xenophon. Da viele Schüler zugleich durch ihren Vortrag an der Darstellung des Schriftsteller-Bildes mitwirken, so können die Aufgaben auch einigermaßen nach den Individualitäten vertheilt werden, der poetisch gestimmte Schüler kann ein Gedicht, der prosaisch organisirte ein prosaisches Stück vorzutragen haben. Auch kann wohl bisweilen das Memoriren nachgelassen und statt freien Vortrags einmal Vorlesen gestattet sein. Sonst aber ist es eine wichtige Bedingung für Lehrlinge der Redekunst, daß sie streng, bis auf das Kleinste streng und sicher memoriren. Denn erst muß der Redner einen gebundenen Vortrag gut halten, ehe man ihm die Erfindung der Gedanken und des Ausdrucks zugleich aufbürdet. Für manche Naturen ist überhaupt Vortrag aus dem Stegreif eine Unmöglichkeit.

Bei allen Deklamationen wird aber die Hauptaufgabe für den Lehrer nicht sowohl die Korrektur als die Vorbereitung sein. Ehe zum Memoriren geschritten wird, muß der Schüler das zu Memorirende in dem Grade verstehen, daß er es nicht blos mit dem Gedächtnisse, sondern mit dem ganzen Geiste erfaßt. Nichts darf erst mechanisirt werden, um es hinterdrein durch

geistige Erfassung wieder flüssig zu machen. Die menschliche Natur fordert, daß alle geistigen Gebilde schon in der ersten Anlage wahr und schön seien. Man darf nicht Unkraut wachsen lassen, um es auszujäten. Dies trifft ganz besonders das Verständniß zum Behufe der Betonung. Eine Rede, die wir nicht verstehen, können wir unmöglich richtig betonen, und wo sich einmal die falsche Betonung im Ohre festgesetzt hat, da ist jede Korrektur unsicher. Es muß vorgebeugt werden. Damit ist jedoch nicht gesagt, daß der Schüler, bevor er zu memoriren beginnt, ein Redestück so verstehen soll, wie etwa ein gelehrter Aesthetiker. Das sei ferne, denn es würde uns statt der abgeschnittenen Zöpfe nur wieder neue wachsen lassen. Es ist nur ein solcher Grad von Verständniß gemeint, welches der Monotonie und dem falschen Pathos und sonstigen offenbaren Fehlern vorbeugt. Am kürzesten gelangt der Lehrer meistens durch richtiges Vorlesen dazu, denn diese unmittelbare Anschauung des mündlichen Ausdrucks belehrt die Schüler oft über den Sinn besser als tiefsinnige Untersuchungen. Gleichwohl dürfen wir die Untersuchungen über Richtigkeit der Betonung auf keiner Stufe des Unterrichts in der Muttersprache unterlassen; sie sind viel schwerer, aber auch lohnender, als die Leute denken. Wer sich mit der ersten besten Betonung begnügt, oder sich einbildet, unvorbereitet ein Redestück ohne Fehler vortragen zu können, der ist kein Redner, kennt die Feinheiten der Aufgabe noch gar nicht. Weil es aber solcher Nichtkenner der Redekunst, welche dieselbe gleichwohl ausüben, in Menge gibt, so helfen sie sich gemeiniglich durch Ueberfüllung der Betonung. Sie lassen es nicht bei dem einen entschieden richtigen Tone, sondern spannen Alles so hoch hinauf, daß ein Fehler den andern zudeckt, das Ganze aber unwahr wird. Das sind die pathetischen Redner, welche nicht wissen, wohinaus mit ihrem Gefühl und mit ihrer überströmenden Kraft, wobei es aber im Innern ganz kühl aussehen kann. Vor solcher Unwahrheit der Darstellung möchte ich die Jugend vor Allem bewahrt wissen. Darum halte man fest daran: jeder Vortrag des Schülers muß durch den Lehrer vorbereitet sein, ehe sich Fehler festsetzen können.

Es bleibt hernach immer noch viel Spielraum für die

Kritik und zwar die Kritik der Schüler wie des Lehrers. Denn allerdings sollen gerade bei den Deklamationen die Mitschüler in die Beurtheilung hineingezogen werden. Es wird von beiden Seiten dabei ungemein Viel gelernt. Auch wird eine solche Beurtheilung nicht leicht so gehässig wie in anderen Disciplinen, weil immer gar Viel der subjektiven Ansicht zu entscheiden bleibt, also zwei Meinungen wohl in ziemlich gleichem Rechte stehen können. Den Anfang mache jedoch eine Selbstkritik des Vortragenden. Gar mancher Fehler wird nur aus Unbedachtsamkeit gemacht und sogleich von dem Fehlenden selbst erkannt. Diese Fehler soll man erst ausscheiden, einmal weil sie das nächste Mal desto eher vermieden werden, dann aber auch, um zur Selbstkritik zu gewöhnen. Diese ist nämlich bei dem Reden schwerer als anderswo, weil kein Stillstand zum Besinnen zulässig ist und sämmtliche Seelenkräfte in Anspruch genommen sind. Daher kommt es zum Theil, daß so viele Geistliche, welche früher ganz gute Anlagen verriethen, so rasch in einen Predigt-Schlendrian hineingerathen. Sie bemerken ihr Dehnen und Stottern und Singen selbst nicht, weil sie mit dem Inhalte zu sehr beschäftigt sind. Sachkundige Kritiker sind aber zu selten anwesend. So setzen sich die Fehler fest.

Außer den ordentlichen Deklamationen ist es jedoch rathsam, in den höheren Schulklassen auch außerordentliche, feierlichere einzurichten. Dergleichen brauchen nicht auf die Jahresprüfung oder den Geburtstag des Landesherrn beschränkt zu sein; es ist vielmehr gut, wenn sie häufig genug vorkommen, daß nach und nach jeder Schüler einmal an die Reihe kommt, um sich vor einem größeren Publikum (mehreren Klassen) oder wenigstens in einem besonders eingerichteten Lokale zu versuchen. Man hat darum ja nicht nöthig, aus den Schranken der pädagogisch zulässigen Uebungen herauszutreten und etwa dem städtischen Publikum zu Gefallen großartige Aufführungen zu halten. Es ist viel besser, es bleibt Alles unter Schülern und Lehrern, welche das Warum und Wie zu beurtheilen verstehen. Dem Gevatter Schneider und Kammacher freilich gefällt das Unpädagogische am besten. Es ist aber genug, wenn man dergleichen Leuten einmal im Jahre ein Schauspiel aufführt.

Von der Deklamation fremder Arbeiten muß natürlich immer näher zum Vortrage eigener geschritten werden. Es ist schon oben von der Benutzung der stylistischen Uebungen zur freien Rede gesprochen worden. Zu diesem Zwecke lasse man gelungene Aufsätze entweder deklamatorisch vorlesen oder memoriren und aus dem Gedächtnisse vortragen, immer aber mit der Beschränkung, daß es eigentliche Reden nicht eher sein dürfen, bis auch wirklich zu solchen Leistungen die nöthige Reife vorhanden ist. Diese kommt spät; es eilt aber auch nicht damit, sie braucht gar nicht auf dem Gymnasium abgewartet zu werden. Kann ein Schüler gut frei erzählen, beschreiben, auf Fragen antworten, Einwürfe widerlegen, so wird er auch schon zu rechter Zeit eine Rede mit Einleitung, Hauptsatz, Unterabtheilungen und Schluß halten können, wenn die Umstände darauf hinführen. Die fingirten Situationen lassen keine rechte Beredsamkeit aufkommen; pectus est, quod disertum facit. Deßhalb genügen entweder die oben erwähnten kleinen stylistischen mündlichen Uebungen oder auch Stücke größerer Arbeiten, welche mündlich ausgeführt werden. So ist es völlig zulässig, aus einem ausführlichen Aufsatze die Einleitung oder den Schluß, eine besonders hervorragende Stelle zur mündlichen Ausführung zu bestimmen, während das Uebrige dieser Bestimmung entzogen wird. Dispositionen sind zwar in der Regel schwierigere, jungen Leuten nicht sehr zusagende und nur mit Muße zu fertigende Arbeiten, dennoch gibt es auch leichte, selbst solenne Dispositionen, welche man auf der Stelle auf ein Thema anwenden lassen kann. Wie wenn man mündlich ein Thema nach der bekannten Formel: Quis? quid? ubi? quibus auxiliis? cur? quomodo? quando? zerlegen läßt.

Da es bei dem mündlichen Vortrage, insbesondere bei Diskussionen oft sehr auf augenblickliche Besonnenheit, auf die Auffindung von Stichwörtern, geschickten Wendungen ankommt, so scheint es nicht unzweckmäßig, bisweilen auch witzige oder auf Ueberraschung beruhende Aufgaben vorzulegen. Nur daß der ernstere Zweck des Unterrichtes dadurch nicht allzu sehr in den Hintergrund gestellt werde. Wenn nicht in Lehrstunden, doch ganz gewiß bei gemeinschaftlichen Unterhaltungen, welche ja allenthalben vorkommen, soll Anregung gegeben werden zum

Vortrage von Räthseln, Spielen des Witzes, insbesondere zu schnellen humoristischen Antworten. Bei solchen Gelegenheiten, aber auch nur bei solchen, würde ich es auch billigen, wenn Jünglinge sich übten, Toaste auszubringen. Wenn irgendwo, so wäre manchem Deutschen in dieser modernen Redekunst noch Vervollkommnung zu wünschen. Direkt darf sich die Schule der Sache nicht annehmen, aber doch indirekt.

Doch da sind wir eigentlich schon an der Gränze der Thätigkeit der Schule angekommen, und verlangen von dem Leben, daß es sich der Schule fördernd anschließe. Ohne diesen Anschluß wird der Schulschweiß umsonst vergossen sein.

Möchten sich aber unter Jünglingen aller Kategorien, unter Studenten und Polytechnikern, unter Seminaristen und Handelsbeflissenen, kurz unter Allen, welche eine höhere Schulbildung genossen und nach weiterer Bildung zu streben haben, Kränzchen zur Uebung im mündlichen Vortrage bilden. In solchen engen freundlichen und freiwilligen Cirkeln gedeiht die Pflanze der freien Rede am besten, wenn anders einige Ueberlegene da sind, welche im Stande sind, Kritik zu üben. Auf jeder Universität sollten wenigstens Docenten sein, die sich der Sache annähmen. Den Theologen ist es bereits nöthig, den Juristen wird es bald nöthig werden, Allen aber gereicht es zur Zierde, wenn sie frei auszusprechen vermögen, was in ihrem Geiste vorgeht. Selbst für Männer wäre es keine unwürdige Unterhaltung, sich zur formell geordneten Besprechung allgemein interessanter Gegenstände zu versammeln und hier zu lernen, wie sie im öffentlichen Leben reden sollen. Es wäre klüger, als im Tabaksqualm, im verwirrten Getöse des Wirthshauses alle Abende zuzubringen, oder sich in das Kartenspiel zu versenken. Es reicht nicht hin, daß wir in die Schulen hinein Besserung dekretiren, wir müssen dieselbe auch mit unserem Beispiele unterstützen. Soll die Schule eine rechte Schule werden, so muß sie mit dem Leben so innig verwachsen, von ihm so durchdrungen werden und dasselbe so durchdringen, daß die Gränze zwischen beiden gar nicht mehr nach Jahren und Stunden gezogen werden kann. Lernen und lehren überall und in jedem Alter!

Der Geschichtsunterricht auf Gymnasien.

Andeutungen zu einer bessern Organisation desselben.

Von C. G. Firnhaber,
Professor am Gymnasium in Wiesbaden.

In dem wohlthätigen Streite über die Berechtigung und bisherige Gestaltung der Unterrichtsgegenstände auf Gymnasien ist der Geschichtsunterricht noch ziemlich unberücksichtigt geblieben. Es ist Keinem eingefallen, die Berechtigung dieses Unterrichts auf Gymnasien in Zweifel zu ziehen oder das demselben ausgesetzte Stundenmaaß beschränken zu wollen. Ja! es ist, soviel Ref. bekannt, von den eigentlich streitenden Parteien bisher auch nicht gefragt, ob die bisher befolgte Methode des Geschichtsunterrichts einer Verbesserung bedürftig, ob die bisherige Aufgabe desselben auszudehnen oder einzuschränken, in dem vorgesteckten Ziele eine größere Uebereinstimmung wünschenswerth sei u. dgl. Hätte ein Geschichtslehrer daraus den Schluß ziehen wollen, daß gerade der historische Unterricht bisher das Glück gehabt, mit seinen Leistungen allen Wünschen zu entsprechen, so würden ihn jetzt zwei Stimmen aus diesem süßen Traume wecken können. Die eine wurde zu Michaelis vor. J. in der historischen Sektion der ersten Germanistenversammlung laut, die andere tönt aus einem ohnlängst erschienenen Büchlein von Löbell „Grundzüge einer Methodik des geschichtlichen Unterrichts auf Gymnasien. Sendschreiben an den Consistorial-Direktor Seebeck in Hildburghausen. Leipzig 1847.“ Jene ist jetzt in den gedruckten Protokollen p. 218 niedergelegt. Man sieht aus Rommel's Vorschlage, der Verein möge Etwas thun, um das Studium der deutschen

Geschichte, namentlich der speciellen Ländergeschichte auf deutschen Schulen zu fördern, daß er in den bisherigen Leistungen der Schulen etwas vermißt, und ein Gleiches spricht die darüber entstandene Debatte offen aus. Stenzel berichtet, daß in Schlesien der Geschichtsunterricht in Schulen nicht sehr gefördert werde, und wünscht, daß man im Verein mit den Geschichtsvereinen auf bessere Förderung zu wirken suche. Pertz will den Wunsch so formulirt sehen, daß durch die Regierungen besonders befähigte Männer, namentlich an Gymnasien, ausersehen werden möchten, die Gesinnung der Jugend durch einen lebendigen Unterricht in der deutschen Geschichte zu heben und zu veredeln. Vergebens wirft ein ungenanntes Mitglied die Ansicht dazwischen, man mische sich da in Angelegenheiten der Regierungen, welche diese Aufgabe durch die Pädagogen lösen lassen könnten, der Präsident hält die Versammlung zur Aeußerung einer Ansicht vollkommen befähigt und berechtigt, und man entscheidet sich schließlich für den von Stenzel formulirten Wunsch: der Unterricht in der Geschichte, namentlich der deutschen, möge, wo dies noch nicht der Fall sei, recht gefördert werden.

So ist im Feuer der Debatte das ursprüngliche Desiderium sehr eingeschmolzen und jede Verletzung so der Regierungen, wie einzelner Individuen möglichst fern gehalten. Man erfuhr, was die etwas unvollständigen Protokolle zwar nicht enthalten, daß der vulgaire Lärm, die Gymnasiasten lernten zwar klassische Geschichte, blieben aber in der vaterländischen möglichst unwissend, doch auf die jetzigen Gymnasien nicht passe, eher eine gerechte Anklage früherer Zeiten sei, aus denen die meisten Redner stammten, und so kam es zu der milden Schlußfassung, welche ohne den Ausdruck eines allgemeinen Zweifels an der Tüchtigkeit des bisherigen Geschichtsunterrichts auf Gymnasien nur, wie von einer solchen Versammlung nicht anders erwartet werden konnte, die specielle Forderung eines gründlichen Unterrichts in der deutschen Geschichte ausspricht.

Die andere Stimme ist minder glimpflich. Sie geht von dem Satze aus, daß im Verhältniß zu andern Fächern der geschichtliche Unterricht auf unsern Schulen zu geringe Ergeb-

nisse geliefert, daß es bei aller Gelehrsamkeit, allem Fleiße und Eifer, welche den historischen Vorträgen auf den Gymnasien ohne Zweifel zugewandt würden, doch an Uebereinstimmung in dem Maaß und Ziel der anzustrebenden Ergebnisse fehle und daß bei einem guten Theile der Schüler ein Mißverhältniß zwischen dem Gelehrten und dem Erlernten statt finde, welches sich durch die Verschiedenheit der Gaben und des Fleißes keineswegs genügend erkläre. Löbell beruft sich auf seine Erfahrung, daß es die allerverschiedensten Grade der historischen Vorbildung gebe, daß von dem auf die Hochschule mitgebrachten Wissen gerade hier soviel eingebüßt werde, und findet den Grund davon in der großen Verschiedenheit der Lehrart und des verfolgten Zieles, in dem Mangel an Schärfe, mit dem man es in's Auge fasse und in einer gewissen Unbestimmtheit und Vieldeutigkeit der Ausdrücke in den darauf bezüglichen Vorschriften.

Aber während die Germanisten uns einen Wunsch äußern, ohne sich viel um die Möglichkeit zu bekümmern, denselben zu verwirklichen, hat Löbell nicht blos getadelt, sondern einen sehr anerkennenswerthen Versuch gemacht, durch eine Verbesserung der Methode des Geschichtsunterrichts bessere und übereinstimmendere Resultate desselben in Aussicht zu stellen. Darum wollen wir nicht mit ihm rechten über die Motive seiner neuen Vorschläge, nicht jene seine Erfahrung bekritteln, sondern ihn, der von der Gewohnheit seiner Collegen, sich den methodischen Besprechungen gern zu entziehen, abweicht und nicht glaubt zu genügen, den Stoff zu gewinnen, während er die Verwendungsweise Andern überläßt, wir wollen ihn freundlich willkommen heißen mit der Absicht, zur bessern Gestaltung des Geschichtsunterrichts auf Gymnasien mitzuwirken und seine Vorschläge der wohlgemeinten Prüfung zu überlassen. Wir werden unten Gelegenheit haben, darauf zurückzukommen, stellen hier nur voran, daß Löbell im Gegensatze zu dem Wunsche der Germanisten und den Lehrplänen der meisten deutschen Gymnasien, welche beweisen können, daß die Regierungen dem Wunsche der Germanisten lange schon, bevor derselbe ausgesprochen, zu willfahren gesucht haben, *

* Vgl. u. A. das Programm des Berliner Friedr.-Wilh.-Gymn. von 1825. Das Stralsunder Programm von 1827.

keine deutsche Geschichte speciell vorgetragen haben will, sondern eine durch die Cultur der Völker vermittelte Universalgeschichte.

Den Geschichtsunterricht zählt man auf allen deutschen Gymnasien zu den Hauptfächern. Es ist gewiß Pflicht, die gegen denselben laut gewordenen Anklagen, alle in Bezug auf denselben geäußerten Wünsche, die Vorschläge zu seiner bessern Gestaltung, die eingetretenen und versuchten neuen Richtungen und die Mittel, nach welchen die wissenschaftliche Theorie für das praktische Bedürfniß am Zweckmäßigsten umgestaltet werden könne, sorgsam zu prüfen. Auch Ref., der in einer Reihe von fünfzehn Jahren diesen Unterricht mit besonderer Vorliebe ertheilt hat, und zwar an Gymnasien verschiedener Staaten, hat sich dieser Prüfung nicht entzogen und will die Resultate derselben in der Absicht hier niederlegen, auch seines Theils etwas zur bessern und sachgemäßern Gestaltung dieses Unterrichtszweiges beizutragen, die Hindernisse allseitig günstiger Ergebnisse desselben in's Auge zu fassen und Andeutungen zu geben, wie man diese Hindernisse, namentlich so weit sie von der Schule ausgehen, am Besten bewältigen könne.

Da muß er freilich es zunächst für unmöglich erklären, daß das Gymnasium den Wünschen der Universitäten genüge, bevor sich nicht die letztern selbst unter sich über ihre Forderungen geeinigt haben. Daß das bis jetzt nicht der Fall, ja! daß es fast unmöglich sei bei den jetzigen Universitätslehrern der Geschichte, glaubt er versichern zu können. Er hat es sich lange Zeit zur besondern Aufgabe, zuletzt noch bei der Germanistenversammlung in Frankfurt, gemacht, die Ansichten der verschiedenen Universitätslehrer über die Aufgabe und das Ziel des historischen Unterrichts auf Gymnasien kennen zu lernen und hat in denselben die größte Verschiedenheit wahrgenommen, je nach dem Alter und der Schule und der Richtung des Individuums. Der Eine verlangte von dem Abiturienten nichts als ausgebreitete Zahlen- und Factenkenntniß, der Andere eine wenn auch oberflächliche Vermittlung derselben durch eine allgemeine Uebersicht. Der Eine wollte auf den Gymnasien nur Geschichte einzelner Völker in größtmöglicher Ausdehnung und zwar nur politische Geschichte, der Andere Universalgeschichte mit Berücksichtigung

der Culturgeschichte gelehrt wissen, der Eine wollte außer dem biographischen höchstens noch einen ethnographischen Cursus, der Andere den reflectirenden, pragmatischen und philosophischen Standpunkt beim Vortrage bereits angebahnt sehen. Man frage nur nach und man wird diese Verschiedenheit oft unter den Geschichtslehrern einer und derselben Universität finden. Darum ist es durchaus nothwendig, daß Universität und Gymnasium sich auch hier erst einigen über die Forderungen und in einen wirklich organischen Zusammenhang zu kommen streben. Daß dazu schon das eigene Interesse die Universitäten bringen sollte, welche leicht fühlen, daß kein Vortrag gut ist, wenn die Vorkenntnisse fehlen, mit welchen das Schulalter für die Wissenschaft ausstatten muß (vgl. Dahlmann Polit. I. p. 323.), liegt auf der Hand. So lange beide Theile gleichgiltig neben einander weggehen, jeder seinen eigenen Weg, so lange wird der Schritt zur Universität für den Schüler oft zum Sprunge werden, nach Maßgabe des Einklangs, in welchem zufällig der Unterricht, den er auf dem Gymnasium genossen, mit dem Vortrage des Universitätslehrers steht, dem er sich zufällig zuwendet. Daß aber die Universitätsgremien nicht gerade bereitwillig sind zur Einigung, lieber darauf ausgehen, Vorschriften apodictisch zu geben, als sich den Wünschen der Schulen zu accommodiren, hat man verschiedentlich wahrnehmen können. Wir erinnern nur an den lebhaften, selbst von Regierungen unterstützten Wunsch, es möchte in den einzelnen Fakultäten wenigstens ein Vortrag fortwährend in lateinischer Sprache gehalten werden. Vergeblich! man bleibt bei der bequemern Weise, so daß man nicht weiß, ob man sich mehr über diese Ungefälligkeit oder über die Ungerechtigkeit wundern soll, mit welcher man die Gymnasien dafür verantwortlich macht, daß ihre frühere Schüler nach drei- bis vierjähriger Unterbrechung im Staatsexamen nicht mehr gut lateinisch schreiben und sprechen können. Hätte man sich zur rechten Zeit geeinigt, so würden die Anklagen gegen die Gymnasien, welche von den bisherigen Resultaten hergenommen werden, bekanntermaßen die handgreiflichsten, nimmermehr so stark geworden sein. Versäumt man es, sich über den Geschichtsunterricht zu einigen, und die Forderungen in Einklang mit dem ganzen Organismus

der Gymnasien zu setzen, so werden die Gegner der gelehrten Bildung auch hier bald einen Standpunkt ausfindig machen, von welchem sie lustig ihr schweres Geschütz abbrennen, und frisch darauf los z. B. die gründliche Behandlung der Geschichte des Alterthums als unnöthig und als ein lästiges und antinationales Erbstück darstellen.

Es müssen sich Universität und Gymnasium zunächst über den Zweck des Geschichtsunterrichts und über das dabei in's Auge zu fassende Ziel einigen, sowie über das Maaß der Geschichtskenntnisse, welches man von den Schülern des Gymnasiums billigerweise verlangen darf. Insofern Zweck und Ziel die Aufgabe in vieler Hinsicht bestimmt, mag auch diese ein Gegenstand der Einigung sein zwischen Universität und Gymnasien, welche in den Lehrplanen, sei's daß dieselben von den Oberbehörden ausgehen oder aus freier Einigung des Lehrercollegiums entstehen, ersichtlich vorliegen soll, dagegen mag die Bestimmung der Mittel und Wege zur Erreichung des Zieles, zur Förderung des Zweckes, zur Durchführung und Bewältigung der Aufgabe des für die Schule bestimmten Stoffes dem Gymnasium selbst überlassen bleiben, vorausgesetzt, daß die Bedingung erfüllt wird, daß die einzelnen Lehrercollegien sich über den Lehrgang vereinigen und nach einem bestimmten Plane arbeiten.

Ueber den Zweck des Geschichtsunterrichts auf Gymnasien wird die Einigung mit der Universität deßhalb leicht sein, weil beide denselben verfolgen, ein Unterschied nur in dem Mehr oder Minder liegt. Denn wenn der Zweck darauf ausgeht, durch Bekanntmachung mit der geistigen, sittlichen und gesellschaftlichen Entwickelung des Menschengeschlechts, durch die Mittheilung des Geschehenen als der Offenbarung des in steter Fortbildung begriffenen Menschengeistes auf Verstand und Gemüth der Schüler einzuwirken, namentlich auch deren Gesinnung durch Theilnahme an dem Guten, Schönen und Wahren aller Zeiten zu bilden, durch Schilderung von Mustern, die das Große und Edle thun, von „Pyramiden" der Menschheit die Seelen zu erfüllen, sowohl mit dem Glauben an eine waltende Vorsehung, welche so einzelne Individuen wie ganze Völker zu den von ihr gesteckten Zielen leitet, als auch mit aufrichtiger Liebe zum angestammten

Volk und Lande, mit Begeisterung für sein Wohl und Gedeihen, sein leibliches und geistiges Wachsthum, und so die Jugend vor dem Einflusse des gemeinen Sinnes einer banausischen Jetztwelt zu sichern und das Schönste in den jugendlichen Herzen mit treuer Sorgfalt zu pflegen und zu erziehen: so ist es klar, daß in dem Wunsche, diesen Zweck zu erreichen, Universität und Gymnasium übereinstimmen müssen, erstere aber diesen Wunsch bei Schülern eines intellectuell fortgeschritteneren Lebensalters besser als letzteres erfüllen wird, so sehr auch das Gymnasium durch sämmtliche Zweige seines Unterrichts in der Erreichung jenes Zweckes unterstützt werden mag. Verlangt die Universität eine stete Berücksichtigung dieses Zweckes auf Gymnasien, so ist sie ganz in ihrem Rechte, denn der Erfolg ihres eigenen Unterrichts wird dadurch erst um so größer.

Von diesem Zwecke, der also so gut den Verstand wie das Gemüth des Schülers in's Auge faßt, dessen wirkliche Erreichung aber, wie wir hier gleich bemerken wollen, kein Maturitätsexamen ausweisen kann, während das ganze spätere Leben des Schülers die Beweise darbieten wird, in wie weit jener Zweck auf Schule und Universität erreicht sei, soll man das Ziel unterscheiden. Ueber die Frage, welches Ziel dem Geschichtsunterricht auf Gymnasien vorschweben müsse, resp. erreichbar sei, womit die zweite zusammenhängt, welch ein Maaß von Geschichtskenntnissen in qualitativer und quantitativer Begrenzung der Abiturient von der Schule mitnehmen solle, wird die Einigung zwischen Gymnasium und Universität zwar viel schwieriger sein, weil, wie gesagt, die Forderungen der Universitätslehrer bisher unter sich sehr verschieden zu sein pflegen, aber sie ist desto nöthiger, wenn anders der organische Zusammenhang des Gymnasial- und Universitäts-Unterrichtes besser vermittelt werden muß, als bisher.

Darüber wird man leicht einig werden, daß das Gymnasium besonders das Ziel zu verfolgen habe, die Lust des Schülers an diesem Unterrichtszweige zu wecken oder vielmehr, da es bei der Beschaffenheit dieses Lehrstoffs eines darauf gerichteten besondern Strebens kaum bedarf, dieselbe möglichst zu nähren und zu kräftigen und die Neigung hervorzurufen und zu befördern,

die Geschichte und alle derselben verwandte Wissenschaften niemals, am wenigsten auf der Universität, zu vernachlässigen. — Ebenso leicht ist die Einigung darüber, daß der Geschichtsunterricht auf Gymnasien nur ein vorbereitender sein, also nur einen dem entsprechenden Standpunkt einnehmen, daß jedoch diese Vorbereitung wie der ganze Unterricht auf Gymnasien eine gründliche sein soll. Aber in welcher qualitativen und quantitativen Ausdehnung diese Vorbereitung auf einen höheren, auf den Universitätskursus statt finden solle, darüber sind die Meinungen sehr verschieden, wenn gleich man eine Einigung nicht für so besonders schwierig halten sollte, weil die Erreichung des ersten eben gestellten Zieles so sehr von der Beschaffenheit dieser zweiten Aufgabe abhängt.

Hören wir die Maturitätsverordnungen einiger Staaten. Die Preußische von 1834 verlangt: „Der Abiturient soll eine deutliche Uebersicht des ganzen Feldes der Geschichte und eine genauere Kenntniß der alten, besonders der griechischen und römischen, sowie der deutschen und vaterländischen Geschichte haben, und es solle zur Ermittlung dieser Kenntnisse eine schriftliche und mündliche Prüfung eintreten." Aehnlich die Forderungen anderer deutscher Staaten, nur daß bei kleinem Umfange des specielleren Vaterlands natürlich auch der Umfang der Forderungen sich in Etwas ermäßigt. Die Hannoversche Verordnung von 1846, der man gewöhnlich die landesväterliche Absicht unterlegt, der Jugend die Mühen und Sorgen des bösen Studirens zu erleichtern, die ja u. A. auch das Griechische auf Philologen, Theologen und Freiwillige beschränkt, ist in ihren Forderungen auch hier mäßiger, wenn sie §. 18 die Stufe der Ausbildung, welche ein mit gewöhnlichen Fähigkeiten begabter Schüler bei gehörigem Fleiße durch den zusammenhängenden Unterricht auf einer wohlgeordneten Anstalt erreichen könne, in der Geschichte also charakterisirt: Kenntniß der Epoche machenden Begebenheiten der Weltgeschichte und chronologische Bestimmung derselben; zusammenhängende Uebersicht der griechischen, römischen und deutschen Geschichte, auch in ihrer innern Entwickelung, übersichtliche Kenntniß der vaterländischen Geschichte; wird aber vollkommen human, indem

sie von einer schriftlichen Prüfung gänzlich Umgang nimmt und die mündliche auf die Erörterung eines der wichtigsten Abschnitte aus der griechischen Geschichte von 500 bis 323, aus den Zeiten der römischen Republik und der Regierung des Kaisers Augustus und aus der deutschen Geschichte von Karl dem Großen an beschränkt. Die Motive werden aus der allerdings an verschiedenen Orten gemachten Erfahrung abgeleitet, daß der größere Umfang und die Richtung der geschichtlichen Prüfung auf eine zusammenhängende Uebersicht der Weltgeschichte Veranlassung gewesen, daß der Schüler in dem letzten Abschnitt der Schulzeit bei keinem Gegenstande so sehr wie bei Geschichte und Geographie eine ängstliche und zeitraubende Vorbereitung auf den Tag der Prüfung, zur Einprägung leicht wieder verlierbarer Gedächtnißkenntnisse habe eintreten lassen, und aus der Hoffnung, jetzt den Schüler zu belehren, daß das Eindringen in die wichtigern Theile eines Unterrichtsgegenstandes die Hauptaufgabe für die oberen Klassen sei. Der Schüler solle in der Prüfung beweisen, daß er sich in einen begrenzten Theil hineingearbeitet und eine lebendige Einsicht in denselben gewonnen habe. Darum wird dem Examinator empfohlen,* sich vor dem minutiösen Verfolgen minder wichtiger Notizen sorgfältig zu hüten, und zur Charakteristik der Geschichtskenntnisse jedes Geprüften in Absicht ihres Umfanges das Urtheil des Fachlehrers ergänzend zutreten zu lassen.

Diese Beschränkung des Maturitätsexamens im Fache der Geschichte scheint uns durchaus alle Anerkennung zu verdienen. Daß eine Beschränkung hier im Allgemeinen nothwendig sei, darin wird Jeder übereinstimmen, der den Uebergang zur Universität als einen naturgemäßen, gleichsam als ein Aufsteigen aus einer tiefern in eine höhere Klasse angesehen wissen und seinen Schülern außerdem gerecht werden will. So wenig wir es billigen können, daß in der Maturitätsprüfung die Naturgeschichte zum Gegenstande einer Prüfung genommen wird, wenn dieselbe in den letzten vier bis fünf Jahren nicht ein Unterrichts=

* „Maturitätsprüfungen müssen überhaupt mehr vom Tact der Prüfer als durch äußere Vorschriften geleitet werden.“ Dahlmann Polit. I. p. 323.

gegenstand für den Abiturienten gewesen, oder daß die Ertheilung der ersten Zeugnißnummer in Sprachen sich an ein Paar grammatischen Fehlern accrochiren darf, wie derartige Fälle dem Ref. aus seiner Praxis bekannt geworden sind, so wenig darf man eine vollständige Kenntniß derjenigen Theile des Geschichtsunterrichts verlangen, welche in den letztern Jahren im öffentlichen Unterrichte nicht behandelt waren. Will man das dennoch fordern, so ist es rathsam, die Privatrepetition des Schülers in einzelne Felder speciell zu verweisen. Denn nichts ist für denselben verwirrender, nichts zur Verzweiflung bringender, nichts vernichtet mehr die Lust an dem Geschichtsstudium, als die mechanische für das Examen veranstaltete Repetition der chaotischen Massen des ganzen auf dem Gymnasium behandelten Geschichtsgebietes. Sie stört den Geist recht eigentlich in dem freien Flusse seiner Bildung und hindert ihn „seine Schlacken, seine kindische Puppenhaut" abzuwerfen. Also die principielle Scheidung zwischen dem auf der Schule zu erstrebenden Ziele und der von dem Schüler durch das Examen zu erkundenden Geschichtskenntniß ist hier auf eine vernünftige Weise angebahnt worden, wenn wir auch der Ansicht sind, daß man etwas spärlicher mit den Ermäßigungen hätte verfahren können.

Halten wir zunächst fest, mehr als das gewöhnlich geschieht, daß der Geschichtsunterricht auf Gymnasien das Ziel verfolgt, die Lust an demselben zu kräftigen, und daß er auch einen höhern Cursus vorbereiten will. Da fragt sich zunächst, von welcher Art dieser höhere Curs sei. Faßt man die Höhen in's Auge, und weiß man, wie weit und wie beschwerlich der Weg dahin sei, so kann man berechnen, wie viel Zeit und Kraft man zur Ersteigung der Höhe gebraucht, und ob die Schwierigkeiten der Ersteigung und die Luftregion der Höhe allen oder nur einzelnen Lebensaltern möglich resp. verträglich sei.

Der Universitätscursus in der Geschichte ist diese Höhe. Rücksichtlich der Auffassung der Thatsachen steht er auf dem reflectirenden, philosophisch-pragmatischen Standpunkte; rücksichtlich der Erzählung auf dem kritischen, rücksichtlich des Umfangs auf dem universal-historischen. Fragen wir deßhalb, was das Gymnasium thun könne, dem Universitätscursus hierin vorzuarbeiten.

Was den Umfang anbetrifft, so kann das Gymnasium nicht den universalhistorischen Standpunkt haben. Es ist diese Aufgabe weder der Fassungskraft der Schüler angemessen, noch der Zeit, welche für die Geschichte disponibel bleibt und bleiben kann, noch der Absicht, das Interesse der Schüler recht lebendig zu erhalten. Das geschieht nicht durch Vorführung von universal-historischen Uebersichten, durch gleichmäßige, deßhalb gleich oberflächliche Behandlung aller Theile der Geschichte. Das Interesse wird weit eher genährt und erhalten durch ein gründliches, ausführliches Eingehen in gewisse und gerade in diejenigen Hauptpartieen der Geschichte, welche dem deutschen Gymnasiasten am Nächsten stehen. Wer zweifelt, daß gerade die heilige, griechische, römische und deutsche Geschichte hierher gehören, daß also diese vier zunächst da in Frage kommen, wo es sich vom Umfange des Geschichtsunterrichts auf deutschen Gymnasien handelt? Durch den stillen Tempel der großen alten Zeiten und Menschen soll die Jugend den Durchgang zum Jahrmarkte des spätern Lebens nehmen, durch die großen Ideen und Lebensanschauungen der Alten erhoben werden. Und wollen wir in unserer Jugend die deutsche Natur recht ausbilden und sie lehren, von ihrem Volke groß zu denken, so muß deutsche Geschichte sicherlich mit vorwaltendem Studium getrieben werden. Alle andern Völker treten zurück, wenn das Interesse abgewogen wird, welches die Schüler auf dem Standpunkte ihres Lebensalters an dem Stoffe nehmen, und die Wichtigkeit und die Angemessenheit gerade dieses Stoffes. Auf den universal-historischen Standpunkt kann das Gymnasium also nur in so weit vorbereiten, als die bezeichneten Völker gleichsam den Mittelpunkt der Universalgeschichte abgeben und eine Durchdringung und Bewältigung dieses Mittelpunktes die Auffassung der Universalgeschichte erleichtert. Die Schule führt damit einen kleinen Bau auf, in welchem der Schüler behaglich, und weil das Fundament fest gegründet, sicher wohnt; den Ausbau und Anbau überläßt sie der Universität, welche größere Mittel und Kräfte von ihren Schülern verlangen darf.

Was die Erzählung und die Auffassung der Thatsachen anbetrifft, so bleibt der kritische Standpunkt füglich der

Universität entweder ausschließlich oder doch hauptsächlich vorbehalten. Einer speciellen Vorbereitung auf diesen Standpunkt bedarf es nicht, da eine solche, wofern sie überhaupt nöthig, hinlänglich durch die Behandlung der klassischen Schriftsteller gegeben wird. Ohnehin kann es der Universität nur erwünscht sein, wenn sie dies Feld als ein ganz neues den Schülern erschließen kann. Denn gerade an solche neue Erschließungen und Aufklärungen heftet sich das Interesse des Schülers ganz besonders, vorausgesetzt daß er von dem bereits auf der Schule Eingeprägten nicht zu viel wieder umgestoßen sehen muß. Der Lehrer hat demnach allerdings selbst den kritischen Standpunkt einzuhalten, aber seinen Schülern nur das geschaffene Resultat der Kritik nicht den schaffenden Proceß vorzuführen. Seine Auffassung endlich soll hauptsächlich objectiv hervortreten, wie die Thatsachen sich dem Beobachter als äußerliche Erscheinungen nicht nach ihrer innern Beziehung zu einem gedachten geistigen Princip darbieten, in einem Zusammenhange, welcher aus den äußerlichen Erscheinungen bei der einfachsten Betrachtung sich von selbst ergibt. Ist damit eine Vorbereitung auf den Standpunkt der Universität, den wir oben den reflectirenden, philosophisch-pragmatischen nannten, möglich?

Wenn der Pragmatismus zweierlei Merkmale zu enthalten pflegt, nämlich daß er die praktische Belehrung des Hörenden vor Augen hat und die Ursachen und Wirkungen seiner Begebenheiten nachweisen soll, so gehört die praktische Belehrung gewiß nur sehr eingeschränkt für das Gymnasium. Es ist bekannt, daß Xenophon in seinen Geschichten eine Bildungsschule praktischer Weisheit erzielte, daß es z. B. in der Anabasis und in den letzten fünf Büchern der Hellenika, wie Roscher bemerkt, beinahe jeder Zug, sei's aufmunternd oder warnend, auf die strategische oder ökonomische Belehrung des Lesers absieht. Er lehrt z. B., wie Gefangene als Wegweiser zu gebrauchen, die Unlust der Soldaten zu bewältigen, Menschen und Thiere auf Schneemärschen zu erhalten, der Zorn zum Angriff nicht tauglich sei; er lehrt, wie der Patriotismus und die Bevölkerung mit der blühenden Staatsverwaltung sich mehre u. dgl. Auf derartige praktische Weisheitslehre kann sich das Gymnasium allerdings

nicht einlassen, es soll nicht besonders hervorheben, was wir z. B. von den Griechen in Staatsleben, Kunst und Philosophie für die Jetztzeit lernen können; aber dennoch wird es nicht des Beweises bedürfen, daß die Geschichte auf Gymnasien eine Lehrmeisterin einer für das Leben praktischen Weisheit in unendlich vielen Beziehungen, sei's direct oder indirect, sei. Diesen Pragmatismus ihr nehmen zu wollen, kann Niemand einfallen. Noch weniger den Nachweis der Ursachen und Wirkungen. Es fragt sich nur, in welcher Weise soll ein solcher gegeben werden. Etwa wie Polybius gethan, der am liebsten hinter jeder Handlung raisonnirt, ob sie geschehen sei, wie sie hätte geschehen müssen, wie es weit anders gekommen wäre, wenn dieß oder das sich anders gestaltet hätte? Unmöglich! vor derartigen Mißgriffen hat Niebuhr mit Erfolg gewarnt. Oder soll er die Thatsachen nach ihrem moralischen Werthe abwägen und sich über den Werth und Unwerth der Gesetze, Einrichtungen, Sitten aller Zeiten im Vergleiche zu den gegenwärtigen und vaterländischen auslassen? Wenn auch manche, Ref. bekannt gewordene Regierungsrescripte in Folge des Bundesbeschlusses wegen der Maaßregeln über Universitäten und öffentliche Lehranstalten v. J. 1819 dem Geschichtslehrer die Pflicht auflegen, die Vorzüge der deutschen resp. vaterländischen Verfassung zu zeigen und Liebe und Anhänglichkeit zu derselben zu erwecken, so wird der Geschichtslehrer doch diese kitzliche Aufgabe, die allerdings zu erfüllen oft sehr schwer und dann überall unmöglich wird, wenn der Lehrer fühlen sollte, daß er Liebe zu Gegenständen, die einer solchen unwerth sind, verbreiten müsse, nicht auf solche Weise erledigen, da ihn dieselbe leicht am ersten auf Irrwege und zu einem entgegengesetzten Ziele führen könnte. Soll er endlich die Thatsachen nach ihrer innern Beziehung zu einem vorausgesetzten geistigen Principe betrachten, „die einzelnen Erscheinungen innerhalb einer Nationalität von dem besondern Princip derselben ableiten und diese Principien wieder in ihrem innern Zusammenhange und ihrer gegenseitigen Ergänzung als Offenbarung des Fortschritts im Bewußtsein der Freiheit betrachten?“ Das wäre ein vollkommen verkehrtes Beginnen auf dem Gymnasium. Löbell sagt ganz recht, es solle zwar den Schülern des Gymnasiums schon etwas

gezeigt werden von den Gedanken, Bestrebungen, Strömungen, welche die Zeiten bewegen, und ihre Eigenthümlichkeit den Ereignissen aufdrücken, aber es soll deßhalb doch nicht auf das begriffliche Gebiet übergegangen werden. Bei dem Gymnasialunterrichte sollen die in den Zeiten herrschenden Richtungen, die Motive, aus welchen gehandelt wird, die Wege, welche zu den aufgesteckten Zielen führen, nur als einzelne Erscheinungen auftreten, welche als innere auf äußere wirken, als subjective Antriebe, Gefühle und Ueberzeugungen in den Handelnden, ohne Rücksicht auf das Verhältniß ihrer Ansichten und Bestrebungen zu einem allgemeinen Princip und dessen Richtigkeit. Um es mit einem Worte zu sagen, der Thucydideische Pragmatismus greife hier Statt in seiner engen Verbindung der menschlichen Triebfedern, der materiellen Verhältnisse, der übermenschlichen Rathschlüsse. Den Abstractionen als solchen aber versage man durchaus den Zutritt zum Gymnasium, denn die Jugend der Gymnasien ist derselben nimmer und nirgends gewachsen. Man muß und soll darauf verzichten, die Geschichte auf eine dem Begriffe der Sache völlig adäquate Weise dem Gymnasium zuzuweisen. Höchstens dürfen Perspective in die Welt des Begriffs eröffnet werden, wie Mager Mod. Hum. I. p. 60 sagt, aber das darf nur mit großer Vorsicht und besonderer Abschätzung und richtiger Beurtheilung der jedesmaligen Schülerkräfte geschehen, und erfordert einen überaus gewandten Lehrer. „Es ist gewissenlos, statt in den Vorhof bestimmter Wissenschaft einzuführen, Versuche machen zu wollen, wie die Saat der eignen unabgeschlossenen Speculation aufgehen und anschlagen möge in dem Neubruche noch ganz erfahrungsloser Köpfe.“

So ergeben sich die Wege, wie man dem eigentlichen Standpunkte des Geschichtsvortrages auf der Universität bereits auf dem Gymnasium vorarbeiten könne. Die Aufgabe des Gymnasiums, die dasselbe ganz eigentlich zu lösen hat, um im Allgemeinen zu dem höhern Cursus vorzubereiten, ist die Einprägung eines bestimmten Materials, das zum geistigen Eigenthume des Schülers werden und ihm dadurch die größere Fähigkeit geben soll zur Auffassung des höhern Cursus. Gemeiniglich verlangt man, es solle zum bleibenden Eigenthume werden. Das ist

eine übermäßige Forderung, welche höchstens das gutorganisirte Gedächtniß erfüllen kann. Der Geschichtsvortrag auf der Universität darf niemals vergessen, daß eine momentane und übersichtliche Auffrischung immer gut und nothwendig sei. So soll hier die Rede sein von dem Umfange und der Beschaffenheit des auf dem Gymnasium einzuprägenden Materials und von der Methode, wie dasselbe am leichtesten und festesten einzuprägen sei. Beides steht wieder unter sich im innigen Zusammenhange.

Die Hauptforderung sei: begrenze möglichst den Umfang des geschichtlichen Materials in quantitativer Beziehung, wenn du denkst, dasselbe zum wirklichen geistigen Eigenthume des Schülers zu machen. Verlange nicht, daß der Gymnasiast eben so sicher werde in der Geschichte der Assyrier und Aegypter, wie in derjenigen der Griechen und Römer; daß er ebenso fest sei in der römischen König- und der ganzen Kaiser-Geschichte wie in derjenigen der römischen Republik und der Kaiser des ersten Jahrhunderts. Also soll sich zunächst, wie oben bemerkt, die alte Geschichte hauptsächlich nur über die heilige, griechische und römische erstrecken; die mittlere und neuere an die deutsche halten, und soll, wenigstens bis zum Zeitalter Ludwigs XIV., während des größten Theiles des Gymnasialunterrichts nur in soweit die Geschichte anderer Völker berücksichtigen, als dieselben eine welthistorische Bedeutung, eine wesentliche Einwirkung auf die übrigen gewinnen oder das Verständniß der deutschen bedingen. Selbst in diesem Falle soll die Geschichte dieser Völker nur als Nebenwerk übersichtlich und kurz behandelt, immer ein großer Unterschied zwischen der Haupt- und Nebenaufgabe gemacht werden. Auch in den einzelnen Theilen der Hauptaufgabe unterscheide man das Wesentliche von dem Minderwesentlichen, die bleibenden von den vorübergehenden Resultaten. Verlange ferner nicht, daß der Schüler mit gleicher Geschicklichkeit die vielgliedrige Politik der neuen Zeit, wie die einfachere der alten erfasse, eben so gründlich den innern Entwickelungsgang eines Volkes darstelle wie den äußern, denn jener ist für die Fassungskraft des Schülers schwieriger als dieser, und wird als Ergebniß eines erst vorbereitenden kaum mehr als durch einen Cursus systematisch ertheilten Unterrichts verlangt, während dieser in

mehreren Cursen der Seele des Schülers vorübergeführt wird. Verlange überhaupt nicht mehr, als du nach der Einrichtung und Eintheilung des Unterrichts verlangen kannst. Denn hier muß das Maaß der für die Geschichte ausgeworfenen Zeit, die Behandlung derselben in qualitativer und quantitativer Begrenzung, allein den Maßstab der Forderungen angeben, den du an die Resultate des öffentlichen und Privat-Studiums legen willst.

Seit langer Zeit hat das von der fünften Conferenz der Directoren der westphälischen Gymnasien abgegebene, durch ein Circularrescript des preußischen Ministeriums vom 18. October 1830 empfohlene Gutachten d. h. Kohlrausch's Methode eine Geltung in Deutschland gewonnen. Dieselbe ordnet zunächst drei Curse an, einen biographischen, einen ethnographischen und einen universal- und kultur-historischen. Es sind verschiedene Stimmen laut geworden, welche den letzten mehr begrenzen wollten, sowie denn auch bereits verschiedene deutsche Lehrplane eine Einschränkung durchgeführt haben. Der Nassauische Lehrplan z. B. von 1846 läßt als ersten Cursus allerdings den biographischen bestehen, nennt dagegen den zweiten nicht mehr den ethnographischen, sondern die vorbereitende und den dritten die eigentliche Stufe der zusammenhängenden Entwicklung des dem Gymnasium aufgegebenen Geschichtspensums und erklärt dabei ausdrücklich, die eigentliche Universalgeschichte bleibe der Universität vorbehalten. Drei Curse will auch Löbell in seinem 1847 erschienenen Buche (s. oben), wenn er sich auch sonst gegen Kohlrausch erklärt; einen biographischen als Vorhalle des geschichtlichen Unterrichts, sodann einen wissenschaftlichen, der politische und Culturgeschichte in sich zusammenfaßt, und ein wohlgefugtes systematisches Wissen erzielt, in zwei Stufengängen, einem mittleren in Quarta und Tertia, und einem höheren in Secunda und Prima.

Hiernach wird die Behandlung eine andere. Der biographische Curs von zwei bis drei Jahren soll den Lehrstoff nicht systematisch behandeln, keine Uebersicht geben, noch viel weniger eine solche einprägen, weil das für diese Schüler noch zu schwierig sei. Der Knabe soll mit den Thaten und Leiden der großen Heroen und Leiter der Menschheit, mit den Repräsentanten

weltbewegender Richtungen nur eine vorläufige Bekanntschaft machen, ohne daran ein andres als ein novellenartiges Interesse zu nehmen. Es scheint uns da wenig haushälterisch mit der Zeit umgegangen und Kohlrausch mißverstanden zu sein. Es ist gewiß recht, daß man auf dieser Stufe mit den einfachen, großen, unauslöschlichen Bildern der Geschichte des Alterthums und des Vaterlandes beginne, damit eine freudige geistes- und charaktertüchtige Jugend erwachse und daß man den Schüler weder eine Zeitlang durch die Sandwüste der bloßen Chronologie führe noch ihn ein weitmaschiges chronologisches Netz flechten lasse, wovor auch Gervinus warnt, aber das hat Kohlrausch auch nicht gewollt, sondern nur daß eine begrenzte Reihe chronologischer Data zum festen und unverlierbaren Eigenthume schon hier gemacht werde und daß sich eine bestimmte Menge bedeutender und erhebender Anschauungen, wie sie von einer jeden Reise zu bleiben pflegen, in lebhafter Erinnerung erhalte. Ebenso wenig hat Kohlrausch eine weitläufige vollständige Uebersicht des Geschichtsgebietes hier geben und methodisch einprägen wollen, sondern nur gelegentlich und nur eine in den allgemeinsten Umrissen, wie eine solche auf einem einzigen Bogen von ihm selbst ist dargestellt worden. Zu einer derartigen Uebersicht wird sich der Lehrer bei dem Unterrichte von zehn- bis zwölfjährigen Schülern stets genöthigt sehen, denn sie gehört zu den Vorbegriffen des Unterrichts. Wir sind der Ansicht, welche wir aus einer fünfzehnjährigen Erfahrung gewonnen, daß gerade die Hauptzahlen, welche in diesem Lebensalter eingeprägt werden, am besten haften bleiben und sich zum unverlierbaren Besitze gestalten. Wie unterschiede sich denn auch sonst ein biographischer Geschichtsunterricht von jeder beliebigen deutschen Lesestunde dieser Altersstufe, wenn nicht die novellenartigen Mittheilungen sich an bestimmte Zahlen heften müßten? Natürlich! eine jede Uebertreibung bleibe hier fern! Aber etwa fünfzig Zahlen für jedes Jahr durch Vortrag und Repetition einprägen, scheint mir nicht zu groß. So bilden sich in dem Gedächtnisse des Schülers chronologische Merkzeichen als Hauptmomente, die später, vorausgesetzt daß der Lehrer nicht die Thorheit begeht, zur Erleichterung, wie man das nennt, s. g. runde, nach Art der von Schlözer eingeschwärzten drei Zahlen

888, 555, 333 den Schülern des untersten Cursus einzuprägen, immer wieder als Hauptmomente, als Normalzahlen vorkommen und in dem neunjährigen Curse unendlich oft vorgeführt werden. Vor Allem hüte sich der Lehrer aber auf dieser Stufe in die folgenden hinüberzugreifen. So lange dieser Unterricht, den wir für sehr schwierig halten, den angehenden Lehrern übertragen wird, liegt dazu die Gefahr nahe; denn diesen ist der Universitätsvortrag der Geschichte, also die höchste Stufe noch zu geläufig, erfüllt ihre Seele noch zu sehr, als daß es ihnen leicht würde, von der obersten zur untersten Stufe der Auffassung hinabzusteigen. Ref. hat es mehrfach erlebt, daß die unterste Gymnasialklasse auf dem Examen die Verfassung des Servius Tullius entwickeln mußte, ein andermal, daß bei dem Leben Constantins des Großen der Lehrer mit den Schülern der untersten Klasse sich in die spitzen Streitigkeiten der Nicäischen Synode einließ. Sapienti sat!

Die folgenden sechs Jahre des Gymnasialcursus will Löbell zu der wissenschaftlichen zusammenhängenden Entwicklung des Geschichtspensums verwendet wissen in zwei Lehrgängen von gleich viel Jahren. Er will als Inhalt des historischen Unterrichts auf Gymnasien nicht Bevorzugung eines Theiles oder Volkes der Weltgeschichte, nicht einmal des deutschen, sondern eine Universalgeschichte, ein Ganzes, dessen einzelne Theile sich auf einander beziehen, deren Zusammenhang durch die Cultur vermittelt werde. Nach der Bildungsverwandtschaft, in welcher die Völker zu einander stehen, solle die geschichtliche Betrachtung dieselben in Verbindung bringen. Die erste Stufe unterscheide sich dabei von der zweiten nur durch qualitative und quantitative Begrenzung: beide hätten als Ergebniß nicht sowohl die Kenntniß der Ereignisse als vielmehr die ihrer Wirkungen, der Verhältnisse und Erscheinungen, die sich als ihre Folge gestalten und fixiren, anzustreben, ein Ergebniß, das der Lehrer durch eine architektonische, scharfe, beim ersten Blicke faßliche Gliederung und durch eine gleichmäßige Berücksichtigung des ganzen durch die Geschichtsmassen verzweigten Geäders sowohl beim Vortrage wie durch eine auf jenen stets zurückführende, durch Diktate nach der obigen Weise unterstützte, sehr häufige gründliche Repetition zu erreichen suchen müsse.

Wir behalten uns vor, zu andrer Zeit unsere Ansichten über das werthvolle Büchlein mit seinen neuen und alten Ansichten und vielen für den Geschichtslehrer sehr beherzigenswerthen Fingerzeigen einer ausführlichen Beurtheilung zu unterwerfen, weil wir mit dem Verf. in vielen Einzelheiten übereinstimmen; hier wollen wir nur im Allgemeinen unser Urtheil dahin abgeben, daß es uns scheint, der Verf. habe seinen Standpunkt etwas zu hoch genommen, jedenfalls die Aufgabe quantitativ zu weit gefaßt. Die Culturgeschichte zum Mittelpunkte, zum rothen Faden des ganzen Geschichtsgebietes zu machen und demgemäß alle Völker, so weit die Culturgeschichte darauf führt, d. h. die meisten der Culturvölker der Gegenwart zu behandeln, ist für die Mittelstufe noch zu schwer und minder interessant, für die obere Stufe zu umfangreich, für beide zu wenig praktisch geschieden und den Zwecken des Gymnasiums zu wenig entsprechend. Es müßte eine Begrenzung der Aufgabe oder eine Ausdehnung der diesem Unterrichtszweige bewilligten Zeit eintreten. Jenes wäre nach dem einmal angenommenen Systeme nur in quantitativer Hinsicht möglich, etwa so, daß man auf dem Gymnasium die Geschichte nur bis zur Reformation oder bis zum Ende des dreißigjährigen Krieges führte: eine Begrenzung, die manchen Gouvernements, welche theils beschlossen, theils daran gedacht haben, den confessionellen Geschichtsunterricht eintreten zu lassen, zusagen dürfte: indeß kann und wird Löbell diese Einschränkung sich nicht gefallen lassen wollen, weil sie mit seinen Forderungen an die Geschichtskenntnisse eines Abiturienten nicht übereinstimmt; die Ausdehnung des Stundenmaßes aber würde, um die Forderungen einer Methodik, welche mit vollem Rechte auf das Nachdrücklichste die gründlichsten und häufigsten Repetitionen verlangt, zu erfüllen, zu groß sein müssen, als daß nicht dadurch der gesammte Organismus des Gymnasiums eine wesentliche Störung erleiden sollte.

Auch wir verlangen zur Durchführung der Aufgabe des Geschichtsunterrichts auf Gymnasien zunächst drei Curse, deren beide obern mit drei wöchentlichen Lehrstunden bedacht sein müssen, wenn das obige Material gründlich eingeprägt werden soll. Wie lang die einzelnen Curse sein sollen, das hängt von der

Zahl der Klassen eines Gymnasiums und der Länge der Klassencurse ab, sowie von dem intellectuellen Standpunkte der Schüler der einzelnen Klassen, welcher auf verschiedenen Schulen verschieden ist. Unsere Berechnung paßt zunächst nur für solche Anstalten, welche das Glück haben, einjährige Klassencurse, höchstens in der obersten einen zweijährigen, einrichten zu können. Für solche, die einen Gymnasialcursus von neun Jahren, also Schüler vom zehnten bis zum neunzehnten Lebensjahre haben, macht sich die Eintheilung leicht. Da kommen auf jeden der drei Curse drei Lehrjahre.

Für den ganzen Unterricht auf dem Gymnasium nur zwei Curse anzusetzen, und also dem ersten, dem biographischen etwa vier, dem letzten fünf Jahre zuzutheilen, halten wir für verfehlt. Für den dreizehnjährigen Schüler paßt ein biographischer Cursus nicht mehr, er liefert keinen ausreichenden Stoff; die Geschichte in so viele Biographieen zu zerschneiden, daß sie auf vier Jahre ausreichte, wäre der Weg, das Verweilen in der Vorhalle des Unterrichts recht langweilig zu machen. Fünf Jahre eines zusammenhängenden Unterrichts auf der zweiten Stufe erscheinen uns nicht minder unpraktisch und zu wenig für die Schülerfähigkeit berechnet. Man theilt dann so ein: erstes Jahr griechische Geschichte, zweites römische, drittes Mittelalter, viertes Neuere in spec. deutsche Geschichte, fünftes allgemeine Repetition und Zusammenfassung des Gegebenen, namentlich wiederholtes Eingehen auf das Alterthum in seiner kulturgeschichtlichen Entwicklung. Aber da werden, abgesehen von der Gefahr zu großer Ausdehnung in quantitativer und qualitativer Beziehung die Theile eines in sich zusammenhängenden Unterrichts zu einer zu wenig übereinstimmenden Behandlung gelangen, weil in jedem weitern Lebensjahre der Gesichtskreis des Schülers und sein Interesse sich erweitert und ändert, also die ersten Partien minder gut und richtig als die letzten aufgefaßt werden müssen. Das eben ist der Vorzug doppelter Curse des systematischen Geschichtsvortrages, daß der Stoff der Aufgabe den Hauptzügen nach zweimal, also während des ganzen Gymnasialcursus dreimal, zur Anschauung des Schülers gelange, jedesmal in erweitertem, dem Auffassungsvermögen der Schüler angemessenen Gesichtskreise;

daß auf diese Weise das Feld eher begrenzt wird, Lücken der früheren Curse systematischer und gründlicher ausgefüllt, oft erst später erwachende Neigungen des Schülers (denn nicht jeder nimmt an allen Cursen ein gleiches Interesse und wenn irgendwo, überfällt hier den Schüler leicht eine Verzweiflung, des Stoffes Herr zu bleiben) eher befriedigt werden können und außerdem der Zutritt etwaiger neuer Schüler erleichtert und ermöglicht wird.

Die beiden obern Curse sind nach unserm Plane rücksichtlich des Gebietes und der Behandlung verschieden, und schon dadurch geeignet, ein jedesmal erhöhteres Interesse des Schülers zu erregen. Da, wo zum ersten Male die zusammenhängende Geschichtsentwicklung beginnt, kann die orientalische Völkergruppe nicht übergangen werden, es kann nur über den Orient zu den beiden Hauptvölkern des Occidents gehen. Aller Beschränkung, welche so räthlich wie nothwendig ist, ungeachtet, wird dies Pensum, zumal, wenn die mit aller Strenge zu fordernden gründlichen, zuweilen auch schriftlichen Repetitionen eine Hauptsache werden und die Macedonische, sowie die Geschichte der aus der Macedonischen Weltherrschaft entstandenen Reiche, nicht ganz übergangen werden können, so viel Zeit wegnehmen, daß für die alte Geschichte mindestens anderthalb Jahre nothwendig sind. So bleibt nur eine gleiche Zeit für die Behandlung der übrigen Theile der Geschichte, und deßhalb ist hier eine äußere Begrenzung nothwendig. Wir würden am liebsten diesen Mittelcurs mit dem Ende des dreißigjährigen Krieges geschlossen sehen, zumal diese Altersstufe für die spätere Geschichte in ihren politischen und religiösen Zerwürfnissen noch minder empfänglich zu sein pflegt, als man so gern sich einbildet. Auf diese Weise bliebe dem ersten Cursus die Geschichte der neuern Zeit vom dreißigjährigen Kriege an als ein vollkommen neues und schon durch die Neuheit interessantes Feld, welches freilich deßhalb besonders genau hier getrieben werden und sich gleichsam zur Blüthe des gesammten Geschichtsunterrichts gestalten müßte. Vorausgesetzt, daß in diesem Cursus zwei Jahre vollkommen ausreichen für die Geschichte der alten und mittleren Zeit, tritt jedesmal im letzten Jahre des Gymnasialunterrichts die Entwicklung der neuern

Geschichte ein, auch diese jedoch in der festen äußern Begrenzung, daß sie in der politischen Geschichte den Zeitraum des zweiten Pariser Friedens nicht überschreiten, höchstens noch die Bestimmungen der Wiener Schlußacte einflechten dürfte. Dieser Begrenzung des Stoffes würde nichts im Wege stehen, da die Erfahrung lehrt, daß die Universität, indem sie dabei der Neigung der Studenten folgt, außer der Universalgeschichte hauptsächlich neuere und neueste Geschichte für alle Facultäten lehrt, alte und mittlere dagegen mehr den einzelnen Facultätsschülern überläßt resp. apportirt. Das Gymnasium soll aber den Satz fest halten, daß sie die Jugend nicht allzu früh in die Strömungen und Bewegungen der Gegenwart hineinziehen darf, wenn sie nicht unreife Politiker, Philosophen und Schöngeister heranbilden will, an denen allerdings die Gegenwart keinen Mangel hat.

Die quantitative Begrenzung muß aber mit der qualitativen im Einklange stehen. Hier ist die Klippe, an welcher die Lehrer so leicht scheitern, indem sie, da sie selbst den Gesammtstoff nicht genügend übersehen, zu wenig das eigne Interesse von dem bei dem Schüler zu erwartenden zu unterscheiden wissen. Das eigentlich factische der politischen äußern Geschichte der Völker ist die Hauptaufgabe des mittleren Cursus, auf das Verfassungsleben und die Culturgeschichte kann hier nur obenhin und höchstens bei Griechen und Römern eingegangen werden, es darf nicht viel mehr als eine mit pädagogischem Takt zu gebende Andeutung auf das im folgenden Curs zu Hoffende sein. Dagegen sollen die Grundlagen der Staatsverfassungen, d. h. die Sitten und Gebräuche der Völker hier eine Stelle finden. Die sog. Privatalterthümer der Griechen und Römer finden hier eine übersichtliche Behandlung, die durch Herbeiziehung von Bildwerken bei den Schülern ohnehin großes Interesse erregt, schon deßhalb, weil dieselben hierin ein so vortreffliches Hülfsmittel zum Verständniß der klassischen Schriftsteller erblicken. Auch die Schilderung und Beschreibung der kriegs- und gottesdienstlichen Alterthümer darf darauf rechnen, schon auf dieser Stufe mit Interesse angehört und verstanden zu werden. Nur unterscheide man in jeder Materie das Wesentliche von dem Unwesentlichen, lasse man endlich das Gelüste fahren, mit philologischer minu-

tiöser Genauigkeit derartige Stoffe auf Gymnasien, etwa nach den Hermannschen Handbüchern, behandeln zu wollen und dabei die Selbstbelehrung (docendo discere) der Schülerbelehrung vorzuziehen. Mediocritatem illam tene, quae est inter nimium et parum. Wie oft verliert sich sonst der Lehrer in kritischen Gängen und Fragen und in seinen Lieblingsmaterien, ohne das Interesse des Schülers in's Auge zu fassen, in die Minutissima der Griechen und Römer z. B. bei der Rechtspflege und steht am Ende des Jahres dann da, wo ihn die Mitte desselben hätte finden sollen. Wie oft weilt er mit unendlichem Behagen bei der Erzählung einzelner Schlachten und Kriege, während er mehr auf die dadurch verursachten sei's länger sei's kürzer andauernden Veränderungen und Gestaltungen hätte achten sollen. Wie quält er die Jugend mit der römischen Kaisergeschichte und vergnügt sich mit der Aufzählung aller Scheußlichkeiten und Gräuelthaten derselben, statt länger in den der Kaiserzeit vorangehenden hochwichtigen Zeiten zu verweilen.

Natürlich wird der oberste Cursus ganz andere Ansprüche machen. Hier ist das staatliche Leben der Griechen und Römer in seinen Grundzügen, soweit es als Thatsache erkennbar ist, nicht etwa in beurtheilender Betrachtung (s. oben) und die Entwicklung der Culturgeschichte recht eigentlich die Aufgabe; hier soll es dem Schüler z. B. klar zu werden anfangen, daß Roms innere Geschichte das Verständniß seiner äußern bedinge, daß Roms Geschick in seiner Verfassung gelegen, daß gerade dasjenige, was anfänglich Roms Aufblühen verzögert, nachher die Nation stark gemacht, das, wodurch sie stark geworden, später den Staat zerrüttet habe. Hier soll er die Culturbestrebungen Athens im Zeitalter des Perikles in ihrem so engen Zusammenhange und Austausche mit der politischen Geschichte kennen lernen, und mit diesem Heros zugleich die Bilder eines Sophokles, Euripides, Chörilus, Herodotus, Thucydides, Phidias, Anaxagoras verknüpfen. Je ungesuchter diese Verknüpfung dem Lehrer gelingt, desto bessern Erfolg hat sein Vortrag. Wir wenigstens halten einen abgesonderten und systematischen Vortrag über Literar- und Kunstgeschichte, über öffentliche und Privatalterthümer für das Gymnasium durchaus unangemessen. Der Geschichtsunter-

richt muß allerdings durch die Lectüre der Schriftsteller unterstützt und ergänzt werden. Wir setzen aber auch voraus, daß der Erklärer der letzteren diese Kenntnisse selbst besitze und seiner Exposition eine Richtung gerade hierauf gebe, oder daß der Geschichtslehrer sich selbst z. B. nicht die interessante Lectüre von Cicero's Briefen in angemessener Auswahl nehmen lasse, um dieselben weniger als einen grammatischen, mehr als historischen und antiquarischen Stoff behandeln zu können. Daß sich auf solche Weise der oberste Curs in vielfacher Beziehung neue Anregungen des Interesses aufgespart habe, liegt auf der Hand. Zeit dazu hat er, wofern er sich, wozu wir rathen, beim Alterthume hauptsächlich, ja fast ausschließlich auf die Geschichte der klassischen Völker beschränkt.

Der Stoff des Mittelalters ist unter den beiden Cursen zwar weniger quantitativ geschieden, aber qualitativ desto mehr. Wir brauchen nur an die beiden Hauptbeziehungen des Mittelalters, an das Kirchliche und das Feudalwesen zu erinnern. Der oberste Cursus hat dieselben ganz eigentlich voranzustellen und Alles darauf zu beziehen. Die Literatur- und Kunstgeschichte tritt zwar hier etwas in den Hintergrund, zumal für die deutsche Literaturgeschichte besondere Stunden angesetzt zu sein pflegen, aber sich derselben ganz entziehen zu wollen, wäre sehr verfehlt; außerdem aber bietet das Verfassungsleben genug interessante Anhaltspunkte und welthistorische Ereignisse wie die Stiftung des Islam und seine Ausbreitung oder die Kreuzzüge, und ein gelegentliches Hinübergreifen in die angelsächsischen Zustände können zur Hülfe entboten werden.

Wir unterlassen es hier, dies weiter auch in Bezug auf die neueste Geschichte auszuführen. Nur so viel, daß auch hier die deutsche Geschichte die Hauptaufgabe bleibt. Das kann natürlich nicht heißen, man solle andere Völker ganz übergehen. Wer mag die Geschichte der Reformation lehren, ohne einen Streifzug nach England, Frankreich, Spanien, Italien und Skandinavien zu machen? Ja! von dem Ende des dreißigjährigen Krieges wird es immer nöthiger sein, nach allgemeinern Gesichtspunkten zu lehren und die deutsche Geschichte nur mehr als Verbindungs- und Vermittlungsglied vorwalten zu lassen. Das Zeitalter

Ludwigs XIV. muß eine Hauptaufgabe sein; in welche Beziehungen der nordische und spanische Erbfolgekrieg treten, muß im Zusammenhange erzählt werden; aber z. B. die Zeiten von da bis zur Thronbesteigung Friedrichs des Großen sollen an der deutschen Geschichte entwickelt werden und gerade hier die deutsche Culturgeschichte recht hervortreten.

Fragt man nun, was die Schüler sich besonders einprägen sollen, so lautet die Antwort, das Wesentliche aus der Lehre beider Curse, nicht in der Gestalt einzelner Begebenheiten und Daten, sondern in zusammenhängender Entwicklung derselben nach chronologischer Reihenfolge und mit Hervorhebung des Bleibenden vor dem Vorübergehenden. Es wäre zu viel verlangt, daß der Schüler z. B. den ganzen Gang des dreißigjährigen Krieges sich einprägen sollte, dagegen soll der Lehrer darauf hinwirken, daß die Hauptmomente desselben, vor Allem aber, daß die Ursachen und Anlässe des Ausbruchs und die Ursachen und Bedingungen des Friedensschlusses und die in dem letztern liegenden Keime zu neuen Verwicklungen, namentlich innerhalb Deutschlands, dem Schüler fest und geläufig werden. Dann reihen sich die spätern Ereignisse weit leichter an.

Als Mittel, dieß feste Einprägen zu befördern, dient dem obersten Cursus zunächst ein Compendium, das in übersichtlicher Weise die Zusammenstellungen einzelner Abschnitte gibt, und selbst eine große Sparsamkeit der Mittheilung eintreten läßt. Wir kennen kein passenderes für die mittlere und neuere Geschichte als den Grundriß der Weltgeschichte von Dielitz, im vorigen Jahre in fünfter Auflage erschienen. Für die alte Zeit genügt das Buch allerdings nicht den Bedürfnissen eines Gymnasiums. Auf die Einprägung des in dem Compendium enthaltenen Materials soll fest bestanden werden, es soll die Grundlage sein für den Schüler und Lehrer, der in seinem freien Vortrage sich zwar dadurch nicht braucht einengen zu lassen, der aber alle Repetitionen darauf bezieht und darauf bedacht ist, das Unterscheidende seines Vortrags in dem Compendium nachzutragen und die wichtigsten Jahreszahlen zum Einprägen hervorzuheben. Es halte Niemand derartige Ergänzungen für unnöthig. Einzelne Bemerkungen, welche als positive Grundlage für künftige

Erweiterungen und als Hauptsätze für die Entwicklung der geistigen Erkenntniß und des Urtheils gebraucht werden sollen, müssen allerdings in einer bestimmten Form vorgesagt werden. So erwächst auch für den Schüler eine besondere Aufforderung zur Aufmerksamkeit, wenn er nicht mehr den Glauben hat, Alles, was der Lehrer etwa sagen könne, im Compendium bereits zu finden. Zur Erzielung eines gleichmäßigen Resultats muß auch der Lehrer des mittleren Cursus das auf der oberen Stufe gebrauchte Compendium genau kennen, damit auch er schon bei seinen Repetitionen auf die in demselben hervorgehobenen Momente besonders halte. Aber in den Händen der Schüler des mittleren Cursus soll nicht dies Compendium, sondern ein ausführlicheres Handbuch sein, dessen ja ohnehin kein Schüler entbehren kann. Von besonderm Erfolge begleitet haben wir stets die Einrichtung gesehen, daß der Schüler der obersten Stufe bei dem Vortrage des Lehrers, der ein vollkommen freier sein muß, ein Heft nachzuschreiben versucht. Das heißt nicht etwa, er soll sein mit weißem Papier durchschossenes Compendium während des Vortrags und durch denselben ergänzen; nein! das Compendium bleibt für die Vorbereitung und Repetition zu Hause; in der Schule suche der Schüler ein Heft nachzuschreiben. Wer da meint, daß wir der früheren beliebten Dictir-Methode damit wieder Thor und Thür öffnen wollten, die erst eben glücklich begraben sei und verpönt und verboten, der irrt sich und verkennt uns vollständig. Es ist indeß in solchen Verboten oftmals Kind und Bad zusammen fortgeschüttet worden. Wir haben den genannten Weg stets eingeschlagen, weil wir nicht im Stande waren, immer und zu jeder Zeit durch einen noch so gewissenhaften Vortrag die fortwährende Aufmerksamkeit der Schüler in der Weise zu fesseln, daß sie das Eigenthümliche des Vortrags, welches Lehrer und Schüler recht eigentlich in innige Beziehung setzt, dadurch gleich erfaßten. Wer aufrichtig sein will, der wird ein gleiches Bekenntniß thun, da weder Schüler noch Lehrer stets gleich aufgelegt sind, jenen zu hören, dieser zu sachgemäßer lebendiger anregender Darstellung, da ferner nicht alle Partieen der Geschichte an sich und für die Zuhörer gleich anziehend sind u. dgl. Es ist zu viel verlangt, daß der Schüler eine halbe,

gar eine ganze Stunde einem noch so lebendigen Vortrage der Geschichte folgen soll, was u. A. auch die Prediger aus ihren Erfahrungen über Kirchenaufmerksamkeit bestätigen werden; ein einziger Zwischengedanke, der dem Schüler durch den Kopf fährt, kann aber den ganzen Faden des Zusammenhangs abschneiden und so den Zweck der ganzen Aufgabe vereiteln. Sobald dagegen der Schüler gezwungen ist, mit der Feder in der Hand dem Vortrage zu folgen, der, wie gesagt, durchaus frei ist, also den Faden selbst immer mit fortzuspinnen, wozu ihm die häusliche Vorbereitung aus dem Compendium hilft, dann ist seine Aufmerksamkeit und Selbstthätigkeit größer und das Selbstschaffen eines Werkes macht ihm, mag es auch anfangs noch so dürftig sein, Freude, ganz davon abgesehen, daß er darin auch eine heilsame Vorbereitung auf das Heftschreiben bei den Universitätsprofessoren erkennt.

Ebenso nothwendig zur sicherern Einprägung des Lernstoffes ist die innige Uebereinstimmung der Lehrer beider obern Curse. Daß nämlich ein Lehrer die Schüler durch beide Curse führe, ist bei Gymnasien, wo diese Curse sich auf fünf Classen vertheilen, schwer ausführbar, da dann entweder fünf Lehrer dafür zur Disposition stehen oder ein Lehrer gleichzeitig in verschiedenen Cursen arbeiten müßte, was seine Aufgabe bedeutend erschweren würde; ist aber auch minder räthlich, weil gerade die Abwechslung des Vortrags den obersten Curs von dem mittleren noch besser scheidet (und eine solche Scheidung ist aus pädagogischen Rücksichten sehr gut), und mit neuem Interesse erfüllt. So wird der Lehrer des Mittelcursus allerdings mehr gleichsam im Dienste des obern arbeiten, und darf sich das nicht verdrießen lassen, vielmehr mit dem Lehrer des obern in innigem Einverständniß bleiben. Das ist nämlich eine unbedingte Forderung, daß jeder Curs von einem und demselben Lehrer angefangen und durchgeführt werde.

Eine Hauptsache aber bei beiden Cursen müssen die Repetitionen sein. Wir geben nach, daß in dem Mittelcurse dieselben, wie gewöhnlich der Fall ist, in schriftlicher oder mündlicher Wiedererzählung, welche die kleinere Hälfte einer jeden Geschichtsstunde wegnehmen wird, bestehen, denen sich von

Zeit zu Zeit größere anschließen. Ein früherer College hatte mit vielem Erfolge die nachahmenswerthe Einrichtung getroffen, daß jeder Schüler den Vortrag der vorhergehenden Stunde zu Papier brachte, daß sodann einer derselben seine Arbeit in der Schule vorlas und die übrigen aus der ihrigen die Mängel und Lücken des Vorlesenden auszufüllen, dessen Irrthümer zu beseitigen trachteten. Eine jeweilige Abwechslung zwischen mündlicher und schriftlicher Wiederholung kann und muß dabei eintreten, sowie auf Anfertigung von Tabellen nach einem von den gangbaren etwas verschiedenem Plane streng gehalten werden muß. Aber auf der obersten Stufe genügen derartige Wiedererzählungen nicht mehr. Da müssen sich die Repetitionen anders gestalten, indem sie nicht blos das Gedächtniß, sondern auch den Verstand des Schülers in's Spiel ziehen, seine Selbstthätigkeit dadurch in Anspruch nehmen, daß er veranlaßt wird, nach bestimmten Gesichtspunkten eine Verknüpfung geschichtlicher Thatsachen, eine Durcharbeitung des mannigfachen und reichen Materials bis zur freiesten Beherrschung, eine vollkommen freie Entwicklung des historischen Urtheils zu versuchen. So ist auch hier Gelegenheit gegeben, der ungeheuren Reception gegenüber, welche man der Jugend zumuthet, die Productionskraft zur Geltung zu bringen, die schöpferische Kraft des Jünglings zu wecken, was man dem historischen Unterrichte bisher nicht zugetraut hat. Je gebildeter der Lehrer selbst ist, desto verschiedenere Gesichtspunkte wird er aufstellen, desto interessanter derartige Verstandesoperationen durch richtige Bildung machen können. Löbell hat mit vollem Rechte auf derartige Uebungen gedrungen, deren Angemessenheit auch wir aus langer Erfahrung vollständigst bestätigen können, und hat eine ganze Reihe solcher Gesichtspunkte aufgestellt, die sich natürlich leicht vergrößern ließe. Der Lehrer hat allerdings nicht immer dazu Lust und Geschick, Geduld, Billigkeit und Selbstverleugnung; es ist ja jetzt sehr beliebt, die Repetition im Allgemeinen dem Privatfleiße zuzumuthen, obschon dieselbe eine auch moralisch schwierige Aufgabe ist; ohnehin besteht er bei solchen Uebungen jedesmal selbst ein Examen, zumal wenn er erlaubt, daß auch Schüler einander solche Aufgaben vorlegen, aber er soll sich das Geschick dazu durchaus zu verschaffen suchen und

wird für sein Streben auf's Ueberraschendste belohnt werden. Hier kann er erst sehen, ob sein Unterricht mit Sicherheit zu der beabsichtigten geistigen Belebung und Kräftigung geführt, die weit höheren Werthes sind, als eine Summe historischen Materials, ob diese Belebung zur rechten Höhe gelangt, ob sie eine naturgemäße, nicht überladene sei; hier kann er zeigen, was „als geistiger Abwurf vergessen, was als verjüngtes Product behalten werden muß.“ Gesetzt z. B. er hat in seinem Vortrage nach und nach, wie ihn die chronologische Ordnung darauf führte, manche Momente hingestellt, welche das Wachsthum der kirchlichen Macht im Mittelalter befördert haben: wie interessant wird die Aufgabe sein, wenn der Schüler diese Momente aus dem Stegreife unter Mitwirkung der Klasse und des Lehrers zusammensuchen muß und aus der Zusammenstellung plötzlich ein Bild gewinnt, zu dem er kaum ahnte die Farben zu besitzen. Gesetzt, der Schüler kennt den Umfang des römischen Reiches zu Trajans Zeit: wie wird er seinen Verstand aufrufen müssen, wenn ihm die Frage gegeben wird, welchen Umfang z. B. das Reich bei Sullas Tode gehabt habe. Gesetzt, er hat die einzelnen leges agrariae am rechten Orte in chronologischer Folge kennen gelernt: hätte auch der Lehrer bei jeder einzelnen darauf hingewiesen, welch eine unsägliche Quelle von Leiden gerade der ager publicus dem Volke geworden: erst wenn der Schüler selbst die Zusammenstellung der fünf hauptsächlichen leges machen muß mit ihren Folgen, dann wird ihm jenes zur vollständigen Klarheit gelangen. Natürlich können derartige Repetitionen nicht in jeder Stunde, namentlich beim Beginne des Cursus, stattfinden; sie werden besser alle vierzehn Tage angestellt, dann aber um so gründlicher und wie gesagt in engem Anschlusse an das gedruckte Compendium; der Lehrer wird sich aber, um doppelte Zeit dafür am Schlusse des Halbjahrs zu gewinnen, desto fester seinen Plan und Umfang des Vortrags für das Halbjahr begrenzen, denn wir wiederholen es, die Repetitionen sind wichtiger als der Vortrag selbst, zumal sie erst den Lehrer davon überzeugen, was bei dem Schüler sich zu wirklichem geistigem Eigenthume gestalte, welche Schüler die einfachen Nachbeter des gelesenen und gehörten Wortes sind und welche mit umfassenderem Gesichtskreise die

Aufgabe zu lösen verstehen. Daß endlich gerade solche Repetitionen am geeignetsten sind, das politische Urtheil der Jünglinge in die rechten Grenzen zu bringen und dem vielbeklagten und gemüthlosen Raisonniren und dem politischen Kannegießern entgegenzuarbeiten, eine ernste und tüchtige Gesinnung der Schüler anzubahnen, Mäßigung in den Forderungen nach Verbesserung politischer Zustände zu lehren; daß gerade solche Repetitionen auf die geistige Reife des Schülers und Vervollständigung seines Gesichtskreises in unendlich vielen Beziehungen von dem größten Einflusse sein, endlich auch zu den besten Gelegenheiten gehören können, die Redegewandtheit des Schülers zu bilden, das wollen wir hier nur andeuten.

Glaubt man aber, daß nach der Einigung über Zweck, Ziel, Aufgabe und Methodik der Geschichtsunterricht auf Gymnasien nothwendig den besten Fortgang nehmen müsse, so würde man sich noch immer täuschen, denn ein günstiges Ergebniß desselben kann noch durch manche andere Verhältnisse in Frage gestellt werden. Zunächst muß man Lehrer haben, die der Aufgabe gewachsen sind, dann müssen die Behörden diesem Unterrichtszweige wohlwollender werden. Das schaut aus dem Wunsche der Germanisten ebenso deutlich, wenn auch versteckt, hervor. Schade, daß dieselben nicht an ein Mittel dachten, das in ihren Händen liegt, da die meisten Theilnehmer jener Versammlung Universitätslehrer waren. Ja! wir gestehen zu, daß in den Lehrercollegien der Gymnasien sich Wenige zu diesem Unterrichte bereitwillig finden, wofern sie die Schwierigkeit desselben erkennen und das ist immer noch besser, als wenn sie bereitwillig wären, den Unterricht wie jeden beliebigen andern zu übernehmen; aber daran sind gerade die Universitäten nicht wenig schuld. Was thun sie denn zur Heranbildung von Geschichtslehrern? Wo sind denn die historischen Seminare? Wo werden Vorträge, speciell für zukünftige Lehrer bestimmt, gehalten? Wo wird die Methodik des historischen Unterrichts gelehrt, und was mehr sagen will, praktisch unter umsichtiger Leitung erlernt? Hätten sich die Universitätslehrer in der historischen Section der Germanisten das Wort gegeben, zur bessern Heranbildung der Geschichtslehrer das Ihrige pro sua quisque parte selbst mit Aufopferung pecuniärer

Vortheile zu thun, da hätte man von einem Fortschritt berichten können, der immer besser in die Augen fällt, als ein bloßer Tadel. Ehe die Universität nicht thätige Hand anlegt, für das Gymnasium tüchtige Lehrer heranzubilden, wird's hier wenig besser werden können. Und weiter, was thun denn die Behörden, um den Lehrer für den Geschichtsunterricht zu gewinnen? Wir wollen nicht an die Zeiten erinnern, wo der Geschichtslehrer sich der strengsten politischen Ueberwachung ausgesetzt sah, wo z. B. mein Lehrer, obwohl schon damals weit über die Grenze des revolutionären Lebensalters gekommen, sich, in Folge einer Denunciation oder unbedachten Aeußerung eines Schülers über seine Darstellung der Gracchischen Unruhen, vor dem Minister des Cultus verantworten mußte und durchaus gezwungen werden sollte, auf der Schule die Gracchen als gemeine Revolutionäre darzustellen, weil das die einzig richtige Auffassung sei. Solche Zeiten waren wahrlich! nicht geeignet, die Lehrer dem Fache anzuziehen. Gesetzt, dieselben wären vorüber, was wahrlich! nicht in allen Staaten der Fall ist, wer kennt nicht die Ueberwachungen, welche von den geistlichen Herren innerhalb und außerhalb der Scholarchate gerade jetzt mehr als je ausgehen, die den Unterricht in ihre hochehrwürdigen Hände alles Ernstes gelegt sehen wollen? Ist etwa die bairische Verordnung, wonach der Geschichtsvortrag zu einer Sclavenarbeit des Lehrers gestempelt wird, wie Roth kräftig und wahr geschildert hat, geeignet, Lehrkräfte diesem Fache zu gewinnen? Und wird nicht überall der Ruf lauter nach einem confessionellen Geschichtsunterrichte, ein Ruf, der ebenso von der kirchlichen Partei der Protestanten wie von den jungen katholischen Eiferern erschallt und der in durchaus consequenter Weise selbst bestimmte Abstufungen dieser confessionellen Scheidung verlangt. Denn das liegt auf der Hand, der Protestant auf kirchlichem Standpunkte wird sich ebenso wie der Katholik wieder scheuen, einem Geschichtslehrer sei's in theologischem sei's in philologischem Kleide, wofern derselbe den rationellen Standpunkt inne hat, seine Kinder anzuvertrauen. Und kennt man nicht andere gehässige Mittel, selbst in ehrwürdigen Händen? Mir sind Beispiele bekannt geworden, daß den Schülern, um die Wirkungen des Geschichts-

unterrichts zu paralysiren, heimlich die Weisung gegeben wurde, dem Geschichtslehrer anderer Confession nichts zu glauben, ja! ein Geistlicher erdreistete sich, den Lehrer brieflich aufzufordern, daß er die willkürlichen, jeder historischen Begründung entbehrenden Behauptungen einer Partei innerhalb einer Confession als historisch beglaubigte aufstellen und annehmen solle! Solchen anmaßlichen Forderungen wird ein tüchtiger charakterfester Lehrer stets gebührend zu antworten wissen, aber geeignet können doch derartige Begegnisse nicht sein, zumal wenn die Behörden lieber laviren als entschieden den Uebergriffen entgegentreten, diesem Lehrgegenstande geeignete Kräfte zuzuführen. Ich sage geeignete, denn mit ungeeigneten und streitlustigen „Müthchenkühlern" ist in solchen Fällen nicht geholfen. Nur mit einem versöhnenden Geiste kann man den confessionellen Hader bannen. Was thun die Behörden, tüchtige Geschichtslehrer zu bilden, wenn sie verlangen, daß der zukünftige Lehrer nicht eine sondern mehrere Prüfungen in omni scibili et quibusdam aliis bestehen muß? Da fällt das Geschichtsstudium zusammen, beschränkt sich nur auf das Nothdürftigste und bleibt dem Quellenstudium, ohne welches der Geschichtslehrer verdumpft, fremd; wenn sie keine Mittel darbieten, diese Quellen anzuschaffen, wenn sie dem Architekten zwar Stipendien zu wissenschaftlichen Reisen, deren hohe Bedeutung Jedermann bei der jetzigen Weltlage anerkennt, bewilligen, auch dem Mediciner, nicht aber dem Lehrer, der da dürstet nach einem Labetrunke, auf dem klassischen Boden zu schöpfen? Was thun die Behörden, den Unterricht äußerlich zu heben, wenn sie das Maaß der für diesen Unterrichtszweig angesetzten Stunden lieber beschneiden, als erweitern und an manchen Orten geradezu verbieten, Literaturgeschichte und Alterthumskunde der klassischen Völker auf Gymnasien zu lehren? wenn sie zwar für Sprachen und Mathematik besonders qualificirte Lehrer verlangen, aber der Geschichtsunterricht einem jeden Beliebigen anvertrauen? Der Geschichtsunterricht ist einer der schwersten auf Gymnasien und verlangt von dem Lehrer sehr, sehr viel. Nicht blos Zahlen-, Facten-Kenntnisse, sondern eine tüchtige Verarbeitung des ganzen Stoffes zu einer klaren Uebersicht und Einsicht des gesammten Gebietes und fortwährendes

Studium zur Ergänzung der Geschichtskenntnisse, zur festen Gestaltung des Urtheils in politischer und socialer Beziehung. Von ihm verlangt man am Ehesten, daß er stets auf der Höhe und im wahren Leben bleibe und die Aufgabe erfülle, ein Vermittler der Wissenschaft und des heranwachsenden Lebens zu sein, daß er mit freiem, frischem Kopf und Herzen vor die Jugend trete und deren Brust erweitere und befruchte durch edle Gesinnungen. Nicht blos Wärme und Lebendigkeit des Vortrags und innige Liebe zu dem Fache verlangt man von ihm, auch Ruhe und Mäßigung, die sich der bittern Polemik, zu welcher so oft Gelegenheit ist, enthält und nie den Ernst der Wissenschaft verleugnet. Nicht blos eine Festigkeit und Tüchtigkeit der Methodik, noch mehr eine Festigkeit und Tüchtigkeit der Gesinnung, welche in dem ganzen Vortrage hervorleuchten soll, damit sie einen Hauptbeitrag gebe zur Entwicklung und Bildung einer ernsten und tüchtigen Hochsinnigkeit und Hochherzigkeit des Schülers, nicht etwa „knechtische, eigennützige, gleichgiltige und niederträchtige Gesinnungen einflöße, ein Vorwurf, den der edle Moser 1765 den deutschen hohen Schulen machte, denen das Große und Erhabene der Vaterlandsliebe ein versiegelt Buch sei. Ja! es ist wahr, an den dürftigen Folgen des Geschichtsunterrichtes auf Gymnasien sind bisher auch die Lehrer selbst schuld gewesen, und das mag in vielen Fällen eine Hauptschuld gewesen sein, aber man mache ihnen für die Zukunft mehr Lust zu diesem Fache und gewähre ihnen bereitwilliger und freigebiger vor Allem die Zeit und auch die Mittel dazu, dann werden sich bei dem engen Zusammenhange, in welchem die klassische Philologie mit der Historie steht, schon Philologen finden, die einen Unterricht gern ertheilen, der für Alle interessant ist und den Lehrer auch mit den Schülern in die innigsten Beziehungen setzen kann. Gegen wirkliche Fachlehrer sprechen wir uns ebenso entschieden aus, wie die preußische Verordnung. Die Entscheidung der Germanisten für Fachlehrer, die für die Geschichte besonders zu beschäftigen seien, zeigt nur wiederholt, daß unter ihnen die Pädagogik unvertreten war.

Ueber Vereinfachung des Lehrplanes der Gymnasien

mit besonderer Rücksicht auf das Herzogthum Nassau.

Von Dr. Friedemann,
Herzoglich Nassauischem Oberschulrathe.

Dieser Aufsatz ist zunächst meinem Special-Gutachten über die Revision des neuen Lehrplanes vom Jahre 1844 entlehnt. Um diese Revision, welche von mir durch Mager's pädagogische Revüe in das Publicum gebracht wurde, zur Abwehr gegen gleichfalls publicirte Ausstellungen die nöthige Entschuldigung zu bereiten, muß auf das Bezug genommen werden, was ich in dieser Zeitschrift von 1847, Heft 3, darüber gesagt habe. Es ist keine geringe Arbeit, die verschiedenen Erfahrungen und Vorschläge für alle Gegenstände des höheren Unterrichtes, nur aus dem letzten Jahrzehend, das an Organisationen, Bedenken und Gegenreden so reich war, historisch zu kennen und in gehöriger Uebersicht sich selbst klar zu machen, geschweige aus den oft extremen Richtungen das Probehaltige auszuwählen und auf gegebene Zustände anzuwenden. Wenn aber durch zufällige Umstände, welche nicht vor das Publikum gehören, die Revision eines Lehrplanes für die neu organisirten Gymnasien eines Landes binnen dreien Tagen, ohne alle Vorbereitung und ohne gehoffte Vorarbeiten zu finden, vollzogen werden muß; so haben die Theilnehmer gewiß auf Entschuldigung zu rechnen, und ihre Protestation dagegen, daß eine solche Arbeit als abgeschlossen oder gar als vollkommen betrachtet werden dürfe, ist bei Kennern des Faches hinreichend und allseitig gerechtfertiget. Wenn dort auch ausdrücklich erwähnt wurde, daß der eigentliche Referent der herzogl. Landesregierung für Schulsachen, Hr. Regierungsrath Dr. Seebode, welcher eben damals an einem Augenübel litt, an der ganzen Arbeit gar keinen Theil genommen habe; so geschah dies nur, um alle öffentliche Verantwortlichkeit, wie billig, einzig auf die Schultern der drei genannten Arbeiter zu legen. Das herzoglich Nassauische Staatsministerium beauftragte mich, in Folge meines vorgelegten längeren Special-Gutachtens, worin ich alle Aufgaben und Ansichten desselben erörtert und praktisch zu machen gesucht hatte, im Sommer 1846 mit der Ausarbeitung der gesammten neuen Gymnasial-Organisation nach allen

Theilen, sowohl für den Lehrplan, die Methoden und die Lehrbücher, wie für die anderweitigen Verwaltungsgegenstände, Schülergesetze u. s. w. nach eigenen Erfahrungen und Ueberzeugungen in Wortfassung und Form förmlicher Entwürfe für alle landesherrlichen Edicte und Vollziehungs-Instructionen mit den erforderlichen Motiven, um das Ganze sofort einer gemischten Commission als Berathungsstoff zur Beschlußnahme für Vorlagen höchsten Ortes zu unterbreiten. Wie ehrenvoll dieses Zutrauen war, und wie gern ich ihm nach allen Kräften entsprochen hätte; so erstreckten sich doch meine Vorarbeiten augenblicklich nicht schon über alle Einzelheiten, welche hierbei zur Sprache kommen mußten, und zufällig wurde der Termin zur Vollendung des Ganzen in die Grenze der beiden heißesten Monate eines an sich schon heißen Jahres gelegt. Als rechtlicher Mann konnte ich daher, abgesehen von allen Nebenumständen, eine Arbeit solches Umfanges und solcher Bedeutung für diesen kurzen Termin mit einiger Hoffnung auf Gelingen nicht übernehmen, sondern nur eine allmälige, wenn auch ungesäumte und ununterbrochene Erledigung der einzelnen Theile der Reihe nach, wie ich mein Gutachten erstattet hatte. Auch hat die darauf im Herbste 1846 berufene Commission, weit entfernt, die mir zugedachte volle Arbeit zu erledigen, wiewohl sie ihre Entwürfe unter viele und verschiedenartige Mitglieder vertheilte, doch Nichts weiter geliefert, als blos den gleichfalls problematischen Entwurf eines andern Lehrplanes, mit einigen vermischten daran geknüpften Bemerkungen. Dieser zweite Entwurf ist noch nicht öffentlich mitgetheilt worden, und ich für meine Person, habe natürlich keine Veranlassung ihn zu veröffentlichen oder gar einer Kritik zu unterwerfen. Die Intentionen des herzogl. Staatsministeriums darf ich als viel zu ernst und zu wohlmeinend unterstellen, um einen so wichtigen Gegenstand, dessen zeitgemäßer Fortbildung ich dahier seit fast 20 Jahren in mannigfaltigen amtlichen Stellungen die vollste Thätigkeit zu widmen hatte, anders zu betrachten, als mit allen den schuldigen Rücksichten, welche der vorliegende Zweck des Ganzen fordert. Sollte es mich drängen, Bedenken zu äußern, so bieten sich mir andere Wege zum Ziele dar. Ein anonymer Artikel des deutschen Frankfurter Journales, dessen Urheber und Tendenz dahin gestellt bleibt, ist dasjenige, was Mager in das Doppelheft seiner Revüe vom April und Mai 1847 darüber geben konnte, und ein gleichfalls anonymer Artikel in Horrig's und Viehhoff's Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen (Elberf. 1847) II. Bd. Hft. 2. S. 231 ff. ging auch in das Juniheft der Revüe über. Unverfänglicher wird es daher sein, wenn ich als Beiträge zur Lösung der Fragen der Gegenwart für das allgemeine deutsche Gymnasial-Wesen, außer den bereits gedruckten Paragraphen meines Gutachtens vom Jahre 1844, noch mehrere andere dem theilnehmenden Publikum zur Prüfung offen vorlege, mit Weglassung aller localen Specialitäten, welche nur in die amtlichen Acten der Behörden gehören.

Die Ueberfüllung des Unterrichtsplanes mit Lehrgegenständen ist nicht etwa erst seit kurzem Gegenstand der Klagen und Untersuchungen von Behörden und Lehrern geworden, sondern schon seit einem vollen Jahrhundert hat man auf Vereinfachung des allmählig angehäuften Lehrstoffes Bedacht genommen und die verschiedenartigsten Mittel angewendet. Vor der Reformation war der Unterricht auf Gymnasien und Universitäten so geringfügig in jeder Hinsicht, daß wir über solche Lehrplane, wenn sie nicht zufällig genau aufbewahrt und in andern wohlbekannten Thatsachen begründet wären, jetzt billig erstaunen müßten. Beispiele v. J. 1580 habe ich in den Anmerkungen zu meinen „Deutschen Schulreden" (Gießen 1829), S. 160 ff. gegeben. Auch nach der Reformation waren die Ansprüche, welche man an Gebildete und Gelehrte machte, so genügsam, daß die Lehrplane der Schulen und Universitäten jener Zeit als gänzlich ungenügend für die unsrige erscheinen. Als aber der Umfang jeder Wissenschaft allmählig in sich stieg und durch die Aufnahme französischer Bildung in die deutsche eine äußerliche Vermehrung der Lehrgegenstände erfolgte, entsprachen auch die gewöhnlichen sogenannten lateinischen Stadtschulen ihrem Zwecke nicht mehr. Man erweiterte sie entweder nach dem Muster größerer Anstalten, oder stiftete ganz neue, sogenannte akademische Gymnasien. Jerusalem, in Deutschland als Theolog und Literator gleich geachtet, gab hierzu ein glänzendes Beispiel, indem er 1744, als man in Braunschweig die Gymnasien nicht erweitern wollte, die Stiftung des Collegii Carolini veranlaßte, als Zwischenanstalt zwischen Gymnasium und Universität. Das Nähere hierüber habe ich in meinen „Beiträgen" zur Verfass. und Verwalt. der deutsch. Gymnasien Bd. I. S. 168 ff. gegeben.

Nach diesem Beispiele, das im Laufe der Zeit manchen stillen Triumph seiner Bestrebungen gefeiert hat und eine retrospective Beachtung darum wohl verdient, weil jede historische Genesis für Gegenwart und Zukunft fruchtbare Winke darbietet, richtete man in verschiedenen Gymnasien eine oberste neue Klasse (Selecta) ein, oder erweiterte sonst die Zahl der Klassen. Auch in Nassau ist neuerdings wieder daran gedacht worden, und was ich für eine Landes-Selecta zu mancher pecuniärer Ersparniß für

die erweiterten Bedürfnisse von drei obersten Classen in den drei neuen Gymnasien unter Umständen bedingungsweise begutachtet habe, soll dem Publikum nicht vorenthalten werden. Die Basis der klassischen Bildung verlor man nicht, weil die Wissenschaften, die man überall aufnahm, noch einen mäßigen Umfang hatten; und so blieb das Gleichgewicht nicht blos unerschüttert, sondern die erfolgten Erweiterungen waren sogar wahrhafte Verbesserungen.

Die Philanthropisten am Schlusse des vorigen Jahrhunderts wirkten schwächend durch Anpreisung der Realien und Verachtung der alten Sprachen auf diejenigen Gymnasien, die ihnen folgten, was besonders in einigen preußischen Provinzen und in der Rheingegend geschehen war, zumal unter französischem Einflusse, und so schien ein etwaiges Mißverhältniß ausgeglichen. Besonders gegen die lateinischen Versübungen wurde geeifert, und so warf man dieselben mit sammt den griechischen Accenten über Bord. Daher kam es aber, daß die Schüler, welche von solchen Gymnasien ausgingen, später als Lehrer nicht nur nichts davon verstanden, sondern solche Gegenstände auch verachteten, nach dem alten Spruche: Lex non habet osorem nisi ignorantem. Diese Ignoranz pflanzte sich fort, und bis auf den heutigen Tag finden sich die traurigen Spuren davon. Hr. Mager, welcher gewiß nicht zu den lateinischen Verskünstlern gehört und gehören will, hat eben das genetische Princip, das gerade an diesen Uebungen recht anschaulich sich darstellt, wenn sie gehörig betrieben werden, wohl aufgefaßt und darum an ihnen ein geistbildendes Moment gefunden. Vergl. dessen „moderne Humanitätsstudien" Heft 3 (Zürich 1846) S. 326. Wie die griechischen Accente zu logischer Bildung benützt werden können, hat so eben Hr. Director Foß zu Altenburg in der neuen „Berliner Zeitschrift für Gymnasialwesen" 1847, Hft. I. S. 133 ff. recht gut gezeigt, und, wie er verfährt, verfuhren wohl von jeher alle Vernünftige.

Dagegen erhob sich im J. 1812 der preußische Staat mit aller Macht, und stellte das verlorene Uebergewicht der altklassischen Bildung wieder her, um kräftige Gesinnung zu fördern, ordnete auch zuerst die „akademischen" Maturitätsprüfungen an,

und schritt auf diesem Wege fort bis zum J. 1816, wo eine neue umfassende, aber nie (auch nicht in Neigebauer's sonst sehr vollständigen Sammlung aller preuß. Verordnungen für das höhere Unterrichtswesen) gedruckte Organisation der sämmtlichen Gymnasien erschien, zunächst ausgearbeitet durch den aus dem altklassischen Schulfache hervorgegangenen Staatsrath Süvern.

Auch Nassau folgte im J. 1817 mit seinem neuen und vieles Gute darbietenden Lehrplane, dessen Grundfehler freilich erst später an den Früchten erkannt wurde, und der in Folgendem bestand. Man hatte den vollen Lehrplan der süddeutschen, besonders bayerischen Lyceen mit allen seinen Lehrobjecten aufgenommen, aber nur auf acht Jahre in zweierlei Anstalten (Pädagogien mit den vier Unterklassen und Gymnasium mit den vier Oberklassen) zusammengedrängt, was dort auf zehn Jahre in dreierlei Anstalten (4 J. lateinischer Schule (Progymnasium oder Pädagogium), 4 J. Gymnasium, 2 J. Lyceum oder allgemeiner akademischer Curs vor dem dreijährigen Fachstudium) vertheilt war. Daneben hatte man zum Eintritte in die Pädagogien ein zu großes Vertrauen auf die Leistungen der Elementarschulen gesetzt, welche man zwar zugleich auch neu gestaltete, deren Entwickelung aber doch nicht so schnell erfolgen konnte und auch sonst allerlei innere und äußere Hindernisse fand. Wie man nun hin und her schwankend bald diesem, bald jenem Lehrgegenstande an der Zahl der wöchentlichen Lehrstunden bald zusetzte, bald wegnahm, erkennt man am besten aus der übersichtlichen Zusammenstellung der Lehrstunden aller Fächer auf dem Central-Gymnasium zu Weilburg von dem Jahr 1817 bis 1832, welche ich auf einer lithographirten Tabelle in meinen Beiträg. z. Verf. u. Verw. der deutsch. Gymnasien Bd. II. S. 224 ff. gegeben habe. Es wurde weder in Sprachen noch in Wissenschaften das Nöthige gelernt. Die Ursache davon lag aber durchaus nicht an dem Lehrplane allein, sondern an mehreren zusammenwirkenden Umständen. Die vollständige Darlegung derselben gehört nicht vor das Publikum, und ich beobachte gern diese Rücksichten, obschon man von anderer Seite nicht so verfährt, sondern sogar offenbare Unwahrheiten häuft wie neulich in verschiedenen biographischen Stücken, auch bei dem verstorbenen Eichhoff, ge-

schehen ist, was eigentlich eine ernste Rüge verdient. Daneben ließ das frühzeitige Drängen zum Dienste des Staates und der Kirche keine volle Ausbildung zu, und wiederholte Verordnungen des h. Staats-Ministeriums für gehörig vollendeten Besuch des Gymnasiums seit dem J. 1818 blieben ohne Berücksichtigung. Die Schüler gingen willkührlich aus der zweiten und dritten Classe auf die Universität, und so erklärten also factisch einzelne Väter der Söhne das Institut und die Gesetze des Staates für unzweckmäßig. Der Staat, welcher dies stillschweigend duldete, schien dadurch Berechtigung zu ertheilen. Die katholischen Theologen gingen ungehindert sogar meist vom Pädagogium auf die Universität und in die Priesterseminarien. Das akademische Maturitätsgesetz v. J. 1832 setzte diesem Unfuge endlich ein Ziel.

Seit dem J. 1830 griffen die politischen Bewegungen in Deutschland weiter um sich und erstreckten sich bis in die öffentlichen Unterrichtsanstalten aller Gattungen. Durch die constitutionellen Verfassungen verleitet, glaubten besonders liberale Landtags-Deputirte, allein im Besitze der höchsten Staatsweisheit zu sein. Die Beamten aller Art, auch die Schulmänner, wurden, als servile Ignoranten und Pedanten, zur Beurtheilung ihres eigenen Faches für unfähig erklärt. Unter den Lehrern selbst waren gewöhnlich einige einseitige, oft sogar unstudirte, Autodidakten, welche nur deutsch und sogenannte Realien verstanden und verlangten, im Einklang mit den Materialisten der verschiedenen Ständekammern, und damit eigentlich nur ihre kleinlichen egoistischen Absichten verdeckten. Denn nun entstand ein Hin- und Herzerren, ein Markten und Feilschen, um für sein Fach, d. h. am Ende gar für seine Person, bei der Behörde die Genehmigung einer möglichst großen Zahl von Lehrstunden zu gewinnen, und so bei den Schülern besondere Geltung sich und seinen Lehrgegenständen zu verschaffen. An eine innere ruhige psychologisch-logische Abwägung des Ziels der verschiedenen Anstalten und darnach der Bedeutung sprachlicher und realer Lehrgegenstände wurde bei der äußeren Unruhe jener Zeiten nicht gedacht, und die besonnenen Lehrer, die darauf antrugen, gar nicht gehört. An mehr als einer Lehranstalt kam der Fall vor, daß die Lehrer lange Conferenzen hielten, um nur die Zahl der

wöchentlichen Lectionen für jeden Gegenstand aufzustellen, aber meist ohne genügendes Resultat und ohne gehörige Einigung auseinander gingen. Am lautesten und vordringlichsten waren diejenigen Lehrer, welche eigentlich ihrer ganzen Richtung nach nicht in die Gymnasien, sondern in die Realschulen gehörten, weil ihre Forderungen durch äußere Umstände Unterstützung fanden. Auch das Gymnasium zu Weilburg hat unter diesem Zwiespalte an Ueberfüllung von Lectionen gelitten. Bei Hofr. Thiersch zu München ist durch allerlei Rechnungsfehler in der bekannten Schrift die Sache bis ins Grauenhafte entstellt. Die Nachweisung und den Ursprung dieser Irrthümer habe ich in meinen Paränesen Bd. V. S. 288 ff. gegeben. Nach und nach stellte sich jedoch das rechte Verhältniß bis zum J. 1839 wieder her.

Die Lehrstoffe, wie sie nun einmal im Laufe der Zeit nach traditionellem Instincte und nach dem Bedürfnisse des Lebens aufgenommen worden sind, zeigen sich unabänderlich, sowohl nach diesen Rücksichten, als auch nach den ewigen Principien alles menschlichen Denkens und Forschens, wozu die Gymnasien auf ihrer Bildungsstufe die Jugend der höheren oder gelehrten Stände vorbereiten sollen. Daher kommt es auch, daß alle Versuche für Vereinfachung des Lehrplans, welche auf Entfernung einzelner Gegenstände ausgehen, erfolglos geblieben sind und stets bleiben werden, selbst nach der Einführung der sogenannten Real-Lehranstalten. Dr. Köchly zu Dresden hat zwar neuerdings in mehreren Schriften für Gymnasialreform eine Scheidung vornehmen und die historischen Wissenschaften, den Gymnasien, die mathematisch-physischen den Realschulen zutheilen wollen. Jedoch es erfolgte Widerspruch von den verschiedenartigsten Seiten gegen Princip und Ausführung. Von jeher bin ich der Ansicht gewesen, daß unsere höher gebildeten Industriellen und höheren technischen Staatsdiener das volle Gymnasium durchlaufen und dann erst, wie die Theologen ꝛc., auf die Universitäten und zu ihrer Fachwissenschaft gehen sollten, wie z. B. unsere Architekten (Baumeister) ihre Architektur studiren müßten. In England und Frankreich ist es nicht anders. Höher gebildete Techniker aller Art haben dies häufig bereitwilligst zugestanden, besonders, wenn ich bemerkte, daß zu dem Aufrücken in die Gymnasialklassen, sogar bei

den wirklich Studirenden, immer nur ein gewisses Minimum von Griechisch rc. für die Reife gefordert würde, und eine frühe Fachbestimmung und Richtung dazu auf den Gymnasien dem Einzelnen zwar nicht auferlegt, aber doch auch nicht verboten werden könnte. Denn das allzufrühe exclusive Wesen muß zur Einseitigkeit und am Ende zu Kasten führen, wobei das commune litterarum omnium vinculum ganz verloren geht. Welcher Schaden daraus für Staat und Menschheit entsteht, ist hier nicht der Ort nachzuweisen. Es sind aber aller Orten, wiewohl jetzt weniger, solche puri puti theologi, philologi, icti etc. zu finden, die als lebendige Beispiele der einseitigen Ausschließlichkeit für Amt und Leben anschaulich dienen können. Die Realschulen habe ich daher immer nur als Anstalten für Industrielle niederer Art betrachten können, und nehme Bezug auf meinen Aufsatz in der pädagogischen Revue October 1844 über „Auswahl der Lehrgegenstände für Ideal- und Real-Gymnasien"; aber ich freue mich sogar bei Herrn Mager gleiche Ueberzeugung zu finden, nach dessen Darstellung in der Revue 1846, Juli, S. 41 ff. Daneben war ich freilich auch überzeugt, daß die Gymnasien keine bloßen lateinischen Schulen seien und weder neuere Sprachen noch Mathematik und Naturwissenschaften versäumen dürften, nur Alles mit Auswahl für ihre allgemeinen Zwecke. Dabei will ich nicht läugnen, daß Rückerinnerungen an eigene Jugendbildung, sogar auf der als exclusiv-philologisch verschrieenen Klosterschule zu Meißen, mir die volle Möglichkeit der Verbindung beider Arten klar zeigten. Nehmen doch die Realgymnasien, im eigenen Gefühle der Unzulänglichkeit und Einseitigkeit bloßer Realien und der bei ihnen möglichen Tradir-Methode, jetzt immer mehr das Studium der alten Sprachen auf und verlangen z. B. ein Verständniß des Livius und Cicero für ihre Oberklassen. Wenn dies progressiv fortgeht, kommen sie fast an dasselbe Ziel, welches Andere für die reinen Gymnasien verfolgt wünschen. Daher kam es auch, daß ich auf dem Congresse zu Darmstadt (im Herbste 1845), wo Dr. Schödler aus Worms gar noch die Nothwendigkeit der Aufnahme des Unterrichts in der Chemie für die reinen Gymnasien beantragte, mein Votum in der Sache beifällig kurz abzugeben mich veranlaßt fühlte. Da in demselben das Wesent-

lichste, was gerade hieher gehört, zusammen gefaßt ist, und ich die Befriedigung hatte, daß, ohne Widerspruch von anderer Seite, Dr. Schödler selbst erklärte, er finde in meinen Worten „den angemessensten Ausdruck für das von ihm zu Begründende" (vergl. die gedruckten Verhandlungen S. 87 ff.); so erlaube ich mir, um weitere Prüfung anzuregen, Einiges darnach hier abkürzend zu wiederholen. Meine Forderungen beziehen sich auf A. Aeußeres und B. Inneres. A. 1) Die Zahl der Studienjahre auf Gymnasien müssen mindestens acht sein; 2) die Klassen müssen alle einjährige Curse haben; 3) die Zahl der Schüler oder Klasse darf 20 bis 30 nicht überschreiten; 4) die akademische Abiturientenprüfung muß nur, als reine Klassenversetzung, auf das nächst vergangene Jahrespensum sich beziehen; 5) alle Lehrer, selbst für die neueren Sprachen, Realien, Mathematik und Naturwissenschaften müssen altklassische Grundbildung haben; 6) dann reichen 2 St. wöchentlich in jeder der acht Klassen für die gesammten Naturwissenschaften aus, wie Dr. Schödler auch beantragte. Aber B. 1) müßte überall in Quantität und Auswahl der ächten Bildungselemente des Lehrstoffes gehörig das Wissensnöthige vom Wissenswürdigen geschieden, die feste Einprägung der Hauptsachen festgehalten, alles erdrückende und verwirrende Detail vermieden oder wenigstens das Schwinden desselben ruhig ertragen werden; 2) die Unterklassen haben nur das Elementarische, die Oberklassen nur das Propädeutische, und die reine Wissenschaft gehört auf die Universität in das Fachstudium; 3) nach Qualität müßte überall gleichfalls die rechte naturgemäße Methode befolgt, bei den Sprachen das Grammatische nicht mit dem Grammatistischen verwechselt, und bei den Realien die Praxis nur zur Veranschaulichung gebraucht werden; 4) darnach müssen auch die Lehr-, Lese- und Uebungsbücher mit allen Aufgaben ausgewählt werden. Es versteht sich, daß sich dies Alles gar nicht mit wenigen Worten erschöpfen läßt. Die Chemie von der Physik zu scheiden, sei, wie ich namentlich anführte, ein Irrthum, und wie Alex. v. Humboldt (im Kosmos Bd. I. S. 56) erkläre, nach tieferen Naturansichten nicht mehr erlaubt. Weiter fügte ich hinzu: „Physik sei auch schon bei den Griechen und Römern in den Schulen gelehrt worden, und Realien würden

auf allen Schulen der Welt ewig gelehrt werden müssen. Freilich seien dieselben das Mittelalter hindurch und noch später nicht gesondert, sondern aus, in und mit den alten Autoren eng verknüpft vorgetragen worden, was in neuerer Zeit, bei ihrem durchaus veränderten Wesen und Umfang, von selbst habe wegfallen müssen. — Betrachte man den Gegenstand näher, so zeige sich überhaupt, daß der Streit zwischen Humanismus und Realismus von Gott selbst bereits entschieden sei. Das ganze menschliche Wissen und Erkennen habe zwei unveränderliche Pole, Natur und Geist, und was Gott von Ewigkeit zusammengefügt habe, das solle und könne der Mensch nicht scheiden, ohne sein eigenes, innerstes Wesen aufzugeben. Weltkunde und Menschenkunde gehörten demnach zusammen; sie seien die Angeln des ganzen Gymnasial-Unterrichts, und bildeten ein einiges untheilbares Ganzes. Es komme nur auf die Auswahl und Folge der einzelnen Gegenstände an, nach Quantität und Qualität, welche in verschiedenen Lehranstalten, nach ihrer Tendenz hervorgehoben und behandelt werden müßten. Ohne Realien z. B., d. h. ohne geographische, historische und physikalische Grundbegriffe könnte in Unterklassen kein Kapitel des Nepos wahrhaft erklärt und verstanden werden, und in Oberklassen seien zum Verständniß von Cicero und Sophokles eine Menge von Realien der alten und neuen Welt erforderlich. Denn das Verstehen der alten Autoren, an sich oder auch nur in Gymnasien, auf ein bloßes Wiedergeben von Worten und Phrasen in einer andern Sprache oder auf eine sogenannte grammatisch-kritische Analyse zu beschränken, werde Niemand wagen wollen. — Gymnasien bezeichneten Uebungs- und Bildungsanstalten, nicht nur für den Geist, sondern auch für den Körper, nicht nur für den Verstand, sondern auch für das Gemüth, nicht blos für Verbalien, sondern auch für Realien, nicht blos für ideelle, sondern auch für reelle Zwecke, so daß der ganze Mensch durch und durch und ungetheilt gebildet werde, und zwar zum Höchsten, was auf Erden möglich sei, zur wahrhaftesten und edelsten Humanität, die natürlich keine andere sein kann, als eine christliche, weil das Christenthum die universellste Weltreligion ist und nach seinem innersten Wesen alle Verhältnisse des Lebens und der Wissenschaft durchdringt,

so daß selbst diejenigen davon ergriffen werden, welche außerhalb stehen.

Der preußische Med.-Rath Lorinser hatte im J. 1836 seine Druckschrift „zum Schutz der Gesundheit in Schulen" herausgegeben und auf zwei Bogen die übertriebensten Klagen gegen innere und äußere Einrichtungen der Gymnasien erhoben und bis ins Cabinet des Königs gebracht, welcher die umfangreichsten Untersuchungen und Gutachten jedes einzelnen Gymnasiums anordnete, um ein sicheres Resultat zu erreichen. Wer damals von Amtswegen oder sonst der Sache Aufmerksamkeit schenkte, wird sich erinnern, welche Fluth von Brochüren dafür und dagegen von allen Seiten erschien. Jedermann war gespannt auf den Ausgang, und unter d. 24. Oct. 1837 erschien ein ausführliches, 50 Folio-Seiten umfassendes, lithographirtes Rescript des preuß. Ministers von Altenstein, welcher zugleich Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten bei seinem Ressort vereinigte. Der Inhalt der angestellten Untersuchungen ist um so wichtiger, da hiebei alle die Fragen ausführlich behandelt werden mußten, welche noch jetzt an manchen Orten obschweben und theilweise mit den im herzogl. nass. Ministerial-Erlasse erwähnten Uebelständen zusammen fallen. Das Resultat jener Untersuchungen lautet dahin, daß zu der erhobenen Anklage innerhalb der bisherigen Verfassung der preuß. Gymnasien im Allgemeinen kein hinreichender Grund habe entdeckt werden können, daß aber einzelne Erscheinungen die Aufmerksamkeit erregt hätten, und daß zur Verhütung für alle Fälle das Maaß des Unterrichts nunmehr vorgeschrieben werden sollte, zur allseitigen Beruhigung des Publikums. Sonach wurde der im J. 1837 mit jenem Edicte veröffentlichte Stundenplan die erste allgemeine und uniforme Bestimmung für die preußischen Gymnasien, ohne jedoch, was zum Wesen der Sache gehört, wenn durchgreifend geholfen werden sollte, in das Einzelne der Aufgaben und Uebungen jedes Lehrgegenstandes einzugehen, was freilich sehr schwierig bleibt, aber doch am Ende erzielt werden muß, wenn ein wahrhaft abhelfender Erfolg sichtbar werden soll.

Wenn nun aber auch das königl. preuß. Ministerium erklärte, daß aus den bisher üblichen Lehrgegenständen, selbst mit Ein-

schluß der französischen Sprache, die nur aus Rücksicht auf Nützlichkeit im practischen Leben, und der hebräischen Sprache, die nur für Theologen gelehrt würde, an sich in keinerlei Art nachtheilige Folgen für die körperliche und geistige Entwicklung der Jugend zu befürchten wären, wofern nicht das Gleichgewicht derselben auf einzelnen Stufen von minder erfahrenen Lehrern durch falsche Auswahl des Stoffes oder durch zerstreuende Ueberhäufung mit Detail oder durch falsche Behandlung und Lehrweise gestört und im Wesen der Sache unbegründete Unzuträglichkeiten herbeigeführt würden, worüber zunächst die Directoren zu wachen hätten; so hatte doch die von Lorinser angeregte Frage ein so anhaltendes Ferment in die pädagogischen Wissenschaften geworfen, daß das ganze letzte Jahrzehent Veranlassung fand, den Stoff nach allen Seiten zu wenden, und daß man fast sagen darf, die Didaktik und Pädagogik, wie sie jetzt wenigstens von einigen Seiten gefaßt und wirklich betrieben wird, sei jetzt schon in hinreichendem Besitze der Heilmittel für Alles, was bisher in den aufgestellten Forderungen unvereinbar erscheinen konnte, und daß es nur darauf ankomme, diesen Grundsätzen gesetzliche Geltung und praktische Durchführung zu verschaffen. Nach Verschiedenheit der Verhältnisse und subjectiven Ansichten hat man verschiedene Abhülfen vorgeschlagen. Außer den allgemeinen neueren Schriften über den höheren Unterricht ist der Gegenstand auch einzeln behandelt worden, z. B. J. F. F. Meyer „über die Noth der Gelehrtenschule bei der Ueberfüllung derselben mit Lehrgegenständen und über Vereinfachung des Unterrichts" (Schleswig, 1847). Auch hier liegt der Beweis vor, wie man sich im Wesentlichen immer mehr einiget. Sogar von Dorpat her sind Gymnasial-Programme hierüber erschienen.

Der Erlaß des herzogl. nass. Staatsministeriums für die Revision des Lehrplans der neu erweiterten drei Gymnasien gibt zwar als Hauptzweck „neben der allgemeinen Aufgabe einer sittlichen und religiösen Bildung", die „gründliche klassische Bildung", als „Vorbereitung zur Universität"; aber außerdem, wird noch die „möglichste Vereinfachung des Ganzen Lehrplans nach den gemachten Erfahrungen" hervorgehoben. Als Mittel dazu wird

die Prüfung folgender Puncte ausdrücklich erwähnt: 1) ob die Vereinfachung geschehen könne „durch Vermeidung von Anhäufung der Lehrgegenstände, welche zu einer frühzeitigen Ueberladung des Gedächtnisses hinführen und einer freien geistigen und körperlichen Entwickelung nachtheilig werden können;" 2) ob die Vereinfachung des Lehrplanes „nur bei denjenigen Lehrgegenständen zu suchen sei, welche als Gegenstände des wissenschaftlichen Unterrichts in dem Lehrplane der Pädagogien und des Gymnasiums v. J. 1817 bezeichnet sind."

Als solche wissenschaftliche Lehrgegenstände finden sich im Lehrplane d. J. 1817 bei den Pädagogien folgende: 1) Mathematik mit Anwendung auf die Geschäfte des bürgerlichen Lebens; 2) Naturbeschreibung mit Technologie verbunden; 3) Erdbeschreibung; 4) Geschichte; 5) Naturlehre; 6) Bildung des Geschmacks und moralischer Gefühls-Unterricht in der Religion.

Nach dem h. Ministerial-Erlasse soll „der besondere Zweck, welchen die Pädagogien in wissenschaftlicher Beziehung, als für sich bestehende Anstalten, neben der Vorbereitung für das Gymnasium nach §. 17 des Edicts v. 24. März 1817 verfolgen sollen," jetzt „verschwinden", bei der Verbindung der Pädagogien- und Gymnasialklassen und bei der verbesserten Einrichtung der Realschulen. Die hieher gehörigen Worte des §. 17 sind folgende: „Pädagogien oder gelehrte Elementarschulen, als allgemeine höhere Bildungsanstalten für diejenigen, welche dem eigentlichen gelehrten Staatsdienste sich nicht widmen wollen" rc. So viel mir aus der Praxis bekannt ist, war theils die Zahl der Realisten auf den Pädagogien nicht überall gleich groß, theils ist auf sie nie besondere Rücksicht genommen worden. Es hat mir sogar sehr schwer gehalten, bei der herzogl. Landes-Regierung die Verfügung im J. 1837 zu erwirken, daß erklärte Realisten auf den Pädagogien in den beiden oberen Klassen wenigstens auf eigenes besonderes Verlangen vom griechischen Sprach-Unterricht förmlich entbunden und in anderen parallelen Lehrstunden zweckmäßig beschäftigt wurden, mit Nennung ihrer Namen in den Schülerverzeichnissen der Programme. Daß die Mathematik in den betreffenden Klassen der Pädagogien mit besonderer „Anwendung auf die Geschäfte des bürgerlichen Lebens" gelehrt worden wäre,

ist mir nicht erinnerlich; daß erläuternde Hinweisung bei einzelnen Lehrsätzen auf die practische Anwendung geschehen ist, kann weder vermieden noch getadelt werden, muß vielmehr in „Unterklassen", wo Alles auf Anschauung und Veranschaulichung basirt wird, gelobt werden. Eben so wenig ist mir bekannt, daß mit der Naturbeschreibung je eine förmliche Technologie verbunden wurde. Eine kurze Hinweisung darauf, welche Naturgegenstände im menschlichen Leben und wozu gebraucht werden, ist eben so wenig zu tadeln, da die Lebhaftigkeit der Knaben den schweigenden Lehrer durch Fragen selbst darauf bringen würde, wie ihre Unterlassung, als Mangel an Anschaulichkeit, beim Unterrichte gelobt werden könnte.

Bei der Revision des Lehrplans im Frühjahre 1844 sind natürlicher Weise alle diese Zusätze für die Mathematik und Naturbeschreibung ganz ausgefallen, selbst die Naturlehre, welche gleiche Extravaganzen gestattet, ist aus dem Verzeichnisse verschwunden, und statt dessen ist die Hauptbenennung „Naturwissenschaften" adoptirt worden, um davon in Quantität und Qualität nach dem Gesammtzwecke der Anstalten für jede einzelne Klasse das Erforderliche auswählen zu können. Ebenso ist „die Bildung des Geschmacks und moralischen Gefühls" als besonderer Gegenstand ganz weggefallen, da dies jeder Lehrer bei jeder dargebotenen Veranlassung in und außer dem Unterrichte zu berücksichtigen hat, zunächst, wie der Lehrplan v. J. 1817, nach anderen ähnlichen Stellen zu urtheilen, wohl selbst schon will, bei dem deutschen Sprachunterrichte.

Unter den „Wissenschaften" des Gymnasiums erscheinen nach dem Lehrplane von 1817 folgende Gegenstände: 1) Mathematik, Himmelskunde, 2) alte Geographie, 3) Geschichte, 4) Naturkunde, 5) griechische, römische und deutsche Alterthümer, 6) Encyclopädie der philosophischen Wissenschaften und Formalphilosophie, 7) Encyclopädie der Wissenschaften, 8) Geschmacksbildung, 9) Religion, 10) Anleitung die Universität zweckmäßig zu benutzen. Auch hiebei sind die von h. Ministerial-Erlasse aufgestellten Reductionen bei der Revision des Lehrplanes genau befolgt worden. Die Mathematik, Himmelskunde und Physik hat auf dem Gymnasium zu Weilburg früher nicht an sich, sondern

nach den wechselnden, zuweilen eben übertriebenen Forderungen des jedesmaligen Lehrers mehr oder weniger Stunden gehabt. Die Revision des Lehrplanes hat die Himmelskunde und die Physik unter die allgemeine Rubrik der Naturwissenschaften gewiesen, wo sie nach ihrem Wesen hingehört und angemessenere Berücksichtigung gefunden hat. Auch die alte Geographie hat eine Reduction auf das Minimum erhalten. Bei den Alterthümern fielen sogleich in den ersten Jahren des neuen Lehrplans die deutschen aus, da sie eben weder geordneten Stoff, noch Umfang, noch eingreifende Bedeutung für sich, von der Geschichte getrennt, darboten.*) Andere Rücksichten bieten die griechischen und römischen Alterthümer dar; jedoch auch hier ist eine Reduction durch die Revision vollzogen worden. Darnach sind die Nummern 6 und 7 zu einem Gegenstande verschmolzen, da Nr. 7 durch Nr. 6 streng bedingt wird, obwohl mit einem Bedenken, welches weiter unten an gehöriger Stelle seine Erörterung finden wird. Die „allgemeine Sprachlehre", welche als Nr. 6 unter dem Sprachunterrichte erscheint, ist schon in den ersten Jahren nach dem Edicte v. 1817, wo man die Lehrgegenstände in einem offenbaren Mißverhältnisse zu der Zahl der Studienjahre und zu den geringen Fortschritten der Schüler in andern unentbehrlichen Dingen befand, ganz ausgefallen. Die „Geschmacksbildung", die bald richtiger Rhetorik und Poetik oder Aesthetik genannt und als solche gelehrt wurde, ist ebenfalls bei der Revision reducirt und mit der deutschen Sprache stillschweigend verbunden worden.

Obwohl durch die genannten Reductionen der Aufgabe des h. Ministerial-Erlasses für die Revision des Lehrplanes genügt scheinen konnte; so fanden sich doch die drei technischen Mitglieder der Commission, welche den Entwurf gemeinsam fertigten, durch ihr Gewissen veranlaßt, und durch den Inhalt des h. Ministerial-Erlasses, welcher die gemachten Erfahrungen in Anspruch nahm, sogar aufgefordert in der besonders abgegebenen Erklärung am Schlusse auf folgende Weise wörtlich sich auszusprechen. „Die

*) Jedoch sind „deutsche Alterthümer", wieder in die neueren Prüfungen der philologischen Candidaten aufgenommen worden. In meinem ausführlichen Gutachten für diese Prüfungen waren sie absichtlich ausgelassen. Darauf hoffe ich später ausführlicher zurückzukommen.

Unterzeichneten haben die gemeinsame, feste und volle Ueberzeugung, daß die von dem h. Ministerial-Erlasse hervorgehobenen Uebelstände nicht sowohl in der Natur dieser oder jener Gymnasial-Lehrstoffe absolut und an sich, als besonders und vielmehr in der Beschaffenheit und Menge der Einzelheiten, welche dem Schüler zur Aufgabe (besonders des Gedächtnisses *)) gestellt werden, ihren Grund haben, und daß sonach der eigentliche Sitz des Uebels fast nur in der Lehrform (Methode, d. h. sowohl in der für den Unterricht ausgehobenen Masse des Lehrstoffes jeder einzelnen Disciplin für die verschiedenen Klassen, als in der Aufeinanderfolge dieses Stoffes, und in der Darstellungs- und Einübungsweise der Lehrer u. s. w.) und der Wahl und dem Gebrauche der Lehr-, Lese- und Uebungsbücher zu suchen ist. Daher erlauben sie sich, darauf anzutragen, daß, weil beides nur von den Ergebnissen der fortschreitenden Wissenschaft abhängig sein kann, folglich einem stets möglichen Wechsel unterworfen und immerwährender Vervollkommnung fähig bleibt, besondere Vorkehrungen getroffen werden, wodurch namentlich die Lehrer selbst zu so lebendiger Theilnahme und Mitwirkung herangezogen werden, daß alle darauf bezüglichen Vorschläge zunächst von ihnen ausgehen, wobei eine Theilung der Arbeit zu gegenseitiger Erleichterung recht wohl eintreten könne."

Nach wiederholter sorgfältiger Prüfung aller Incidenz-Punkte bin ich nicht im Stande, von dieser einstimmig abgegebenen Erklärung abzugehen, und werde das Nähere darüber in demjenigen Abschnitte geben, welcher über Methoden und Wahl der Lehrbücher handelt.

*) Man vergl. meinen Aufsatz über „das Verhältniß von Gedächtniß und Urtheil für Gelehrtenschulen" in dieser Zeitschr. v. 1847, Heft 5, welches gleichfalls ein Paragraph meines Gutachtens ist.

Vertheidigung der kleineren Realschulen gegen die Angriffe der neueren Zeit.

Von Reallehrer Jäger in Herrenberg.

———

Eberhard, der mit dem Barte, Württembergs geliebter Herr,
Sprach: Mein Land hat kleine Städte, trägt nicht Berge silberschwer.

Im December vorigen Jahres versprach der Lehrerverein vom untern Schwarzwald, der es für seine Aufgabe hielt, den Kundgebungen des Volksschulvereins entgegenzutreten, auf die verschiedenen Angriffe gegen die kleineren Realschulen in dieser pädagogischen Zeitschrift zu antworten. Daß dies bisher nicht geschehen, hatte seinen einfachen Grund darin, daß die Mitglieder des Vereins seitdem nicht zusammenkamen, wird aber um so weniger zu sagen haben, als der Verein durch diese Verzögerung nunmehr in der Lage ist, zugleich dem Wunsche des Herrn Rector Nagel in Ulm, der, wie zu erwarten war, auf die Seite unserer Gegner getreten ist, durch Besprechung dieser Angelegenheit nachzukommen. Auch wird man es nicht für ungeeignet halten, wenn wir bei dem jetzigen Stande der Dinge unsere versprochene Erwiderung hauptsächlich gegen letztern, den gefährlicheren Gegner, richten; und wir glauben, daß wir mit Nachstehendem auch unserer Schuld gegen Herrn Rector Eisenlohr in Nürtingen enthoben sind. Gefährlicher nennen wir Herrn Rector Nagel, weil seine Stimme, als die eines Vorstandes einer Realschule und eines Vorkämpfers für den Realismus in Württemberg, ungleich schwerer in die Wagschale fallen muß, als diejenige eines Vertreters des Volksschul-Vereins, der sich auf die Ansicht des Erstern wiederholt berufen hat.

Herr Rector Nagel spricht in seiner, im Jahre 1840 erschienenen Schrift den Wunsch aus: Möchte auf der begonnenen Bahn (mit Errichtung von Realschulen nämlich) fortgefahren werden! (Idee der Realschule, Seite 399.) Ganz anderer Ansicht ist er aber geworden, nachdem er zwei Jahre später eine Reise durch Norddeutschland gemacht und die dortigen Realschulen besichtigt hatte. Nach seiner Rückkehr stimmte er einen Ton an, wie man ihn schon längst von Herrn Dr. Mager, ohne daß man übrigens auf dessen Gerede viel Werth gelegt hätte, zu hören gewohnt war. In Preußen nämlich hatte Herr Rector Nagel gefunden, daß nur je der 150,577ste Einwohner eine Realschule besucht, während dies im Württembergischen schon bei dem 33,348sten der Fall ist (Reise-Erfahrungen Seite 230). Er zieht hieraus den Schluß, daß Württemberg viel zu viel Realschulen habe, da diese bei uns bis in die kleinsten Städtchen heruntersteigen. Es wird uns in der That bei solchen Vergleichungen wunderlich zu Muthe. Würde man mit diesen vergleichenden Rechenexempeln fortfahren, so wäre bald herausgebracht, daß Württemberg keine einzige Realschule nöthig hätte. Denn nehmen wir an, unser Vaterland habe in runder Summe 1,700,000 Einwohner, und nur je der 150,577ste würde eine Realschule benützen, so erhielte man nur Eine solche Anstalt mit kaum 11 Schülern für das ganze Land. Offenbar muß hier ein Irrthum obwalten, denn daß wir gar keiner Realschule bedürfen, ist Herr Rector Nagel weit entfernt behaupten zu wollen. Würde man endlich diese Vergleichungen mit Preußen auch auf andere Staatseinrichtungen ausdehnen, so möchten wir fragen: Wie viel hat denn Württemberg Minister und andere Beamte, wie viel Ruthen Eisenbahnen u. dergl. hat es nöthig? Gewiß würden auf solche und ähnliche Fragen die Antworten ebenfalls sehr bescheiden ausfallen. Wenn man demnach Vergleichungen verschiedener Länder, ohne auf die sonstigen obschwebenden Verhältnisse Rücksicht zu nehmen, schon im Allgemeinen für unpassend halten muß, so scheint uns dies insbesondere bei den Schulverhältnissen Norddeutschlands und Württembergs der Fall zu sein.

Bei uns errichtete man die Realschulen nach dem Vorbilde

der lateinischen Lehranstalten. Man hatte Gymnasien, Lyceen und eine Menge kleinerer lateinischer Schulen, und so sieht man jetzt große, mittlere und viele kleine Realschulen. Wenn sich Herr Rector Nagel auf seiner Reise auch um die humanistischen Anstalten hätte kümmern wollen, gewiß wäre er auch bei diesen zu denselben Resultaten gelangt. Hat er doch sogar gefunden, daß das Volksschulwesen Norddeutschlands zum Theil ein ganz anderes ist, warum soll denn nun durchaus die Realschule allein auf preußischen Fuß eingerichtet werden? Darauf gibt Herr Rector Nagel etwa folgende Antworten:

1) Die kleinen Realschulen können nichts leisten; sie sinken zur Volksschule herab, und als solche sind sie dann schlecht, weil sie einen viel zu complicirten Lectionsplan haben. (Reise-Erfahrungen Seite 221.)

2) Durch diese Verflachung werden den größeren Anstalten die geeigneten Schüler entzogen, es können daher auch diese nicht gedeihen.

3) Man will die Realschulen ja nicht ganz aufheben, sondern nur in Bürgerschulen oder höhere Stadtschulen verwandeln; dadurch würde dem Bedürfnisse der kleineren Städte weit besser entsprochen, denn der Ruf nach Realschulen war eigentlich ein Ruf nach norddeutschen Stadtschulen. (Reise-Erfahrungen Seite 227 und 237).

Hierauf erwiedern wir:

ad 1. Wenn freilich die kleineren Realschulen nichts leisten könnten, so wären sie dieses Einen Vorwurfs wegen reif zum Schnitt. Ja, dann hauet ihn ab diesen faulen Baum, was hindert er das Land! Unserer Ansicht nach beweist aber dieser Vorwurf zu viel und darum nichts. Jedenfalls hätte Herr Rector Nagel diese am ganzen Lande, am Beutel des Staats so gut als am Beutel der Stadtgemeinden begangene Sünde mit zu verantworten, da er durch seine „Idee der Realschule" zur Errichtung von Anstalten, die nichts leisten können, das Seinige redlich beigetragen. Gehen wir jedoch der Sache auf den Grund. Wir haben oben die Realschule in eine Parallele mit der lateinischen Schule gesetzt, es wird uns erlaubt sein, diese Vergleichung fortzuführen. Das jährliche Landexamen

beweist, daß die kleineren lateinischen Schulen mit den Gymnasien wetteifern, daß sie also ganz gewiß nicht Nichts, sondern etwas recht Ordentliches leisten. Dies kommt aber nicht blos daher, daß die Präceptoren, wie Herr Rector Nagel meint, (Pädagogische Vierteljahrschrift, 3. Jahrg. 2. Heft) sich mit voller Kraft auf 1 oder 2 Fächer werfen, und daß man es ihnen übersieht, wenn sie in den andern wenig ausrichten; sondern ist insbesondere dem Umstande zuzuschreiben, daß der lateinischen Schule eine hundertjährige Erfahrung zur Seite steht, (wie einst der Herr Minister v. Schlayer dem Abgeordneten Goppelt richtig bemerkte) und daß der Schüler in einer kleineren Anstalt 3—4 Jahre lang durch die feste Hand Eines Lehrers geleitet wird. Letzteres ist unstreitig ein Vorzug, der — von einem tüchtigen Lehrer gehörig benützt — manchen Vortheil, den die größere Anstalt darbietet, aufwiegt. Wenn unser verehrter Herr Gegner mit den Verhältnissen der kleineren Schulen genau bekannt wäre, so müßte er wissen, daß sich die Präceptoren den Vorwurf, sie vernachläßigen zu Gunsten des Latein und Griechischen die übrigen Lehrpensen, sowie auch den, daß sie nur auf die Landexaminanden Rücksicht und die übrigen Schüler in's Schlepptau nehmen, schon längst nicht mehr gefallen lassen. Die Errichtung der Realschulen hat in dieser Beziehung einen bedeutenden Einfluß auf die lateinischen geübt. Obgleich nun erstere im Allgemeinen, als noch sehr junge und zarte Pflanzen der neuesten Zeit, sich, was die Erfahrung betrifft, in keiner Hinsicht mit den Schwesteranstalten messen können, so haben doch die kleineren Schulen den zuletzt genannten Vorzug mit den in gleichen Verhältnissen stehenden lateinischen Schulen gemein. Warum sollen also nicht auch sie etwas leisten können, und warum sollen ihre Leistungen nach Maßgabe der zu sammelnden Erfahrungen nicht noch zunehmen können? Allerdings hat die lateinische Schule noch einen wesentlichen Vortheil vor der Realschule voraus: Sie hat an der lateinischen Sprache einen Mittelpunkt des Unterrichts. Die Realschule wird vergeblich nach einem solchen Mittelpunkte ringen, sie wird höchstens eine Mitte finden. Dies gilt aber den größern Anstalten so gut wie den kleinen. Wir sehen daher nicht ein, warum nicht einstens die kleineren Schulen

zu den größeren Anstalten in einem ähnlichen Verhältniß stehen können, wie es bei den gelehrten Schulen jetzt schon der Fall ist. Sprechen denn nicht schon die vorliegenden Erfahrungen für diese unsere Ansicht? Ganz gewiß ist bei gleicher Tüchtigkeit der Lehrer diejenige kleinere Realschule die bessere, die von längerem Bestande ist. Das bestätigen die Kreisschulinspectoren, das bestätigte der gegenwärtige Vorstand der Reallehrer-Versammlung am Schlusse der Debatten des vorigen Jahres mit den Worten: Fassen Sie Muth, ich weiß aus zuverlässiger Quelle, daß es mit den meisten Realschulen in neuester Zeit bedeutend besser geht! Das bestätigen endlich unsere eigenen Erfahrungen, wenn es erlaubt ist, diese hier anzuführen.

Was sodann den Vorwurf betrifft: „Die kleineren Realschulen sinken zu Volksschulen herab, und als solche sind sie dann schlecht, weil sie einen viel zu complicirten Lectionsplan haben," (bekanntlich hat sich Herr Rector Eisenlohr auf diese Stelle aus den Reise-Erfahrungen berufen) so möge es uns erlaubt sein, den Herrn Rector Nagel durch Anführung seiner eigenen Worte an andern Stellen unsere Vertheidigung selbst übernehmen zu lassen. In der Vorrede zu den Reise-Erfahrungen Seite XII und XIII heißt es wörtlich also:

> „Gebet ihnen (den Realschulen) nur tüchtige Individualitäten als Lehrer, und ihr werdet sehen, was sie leisten, möge ihr Lectionsplan dann sein, welcher er wolle. Je mehr aber diese Lectionsplane von oben herunter dictirt und nach einem Normalplane geregelt werden, um so mehr leidet die Individualität der Anstalt, um so mehr wird in todten Formen der wahre Geist ertödtet. Denn das ist die eigenthümliche Stellung des Lehrers im weitern Sinne, daß er nur einen einzigen Weg für seine Thätigkeit hat, nämlich das Wirken des Geistes auf den Geist. Dieses Wirken ist aber nur dann ein ächtes, wenn er mit seiner vollen Individualität sich geltend machen kann. Alles Andere führt zu geistlosem Anlernen. Nur wer selbst keine Individualität hat, und sein ganzes Wissen nur als Angelerntes in sich trägt, bedarf der Leitung am Gängelbande. Ein solcher taugt aber überhaupt nicht zum Lehrer."

Ferne sei es von uns, in diese schönen Worte nicht einzustimmen! Wer will uns aber hindern, dies Alles in vollem Umfange auch für die kleineren Schulen, wo die Individualität

des Lehrers noch weit mehr, als an größeren Anstalten sich geltend machen kann, in Anspruch zu nehmen? Wir müssen jedoch noch eine andere Stelle anführen, die jedenfalls beweisen wird, daß die kleinere Realschule wenigstens nicht zur schlechten Volksschule herabgesunken ist. In der pädagogischen Vierteljahrschrift, 3. Jahrgang, 2. Heft, Seite 206, heißen die Worte des Herrn Rector Nagel:

„So entstanden unsere jetzigen kleinen Realschulen, jedenfalls etwas besseres als die gewöhnliche Volksschule."

Wenn uns unser verehrter Herr Gegner in diesem Punkte selbst so glänzend vertheidigt, so wird es uns erlaubt sein, ohne etwas Weiteres beizufügen, zum nächsten Angriffspunkte überzugehen.

ad 2. Wir bezweifeln sehr, daß durch Errichtung der kleineren Realschulen den größeren Anstalten geeignete Schüler entzogen werden. Auch in diesem Punkte finden wir die Vergleichung mit Norddeutschland für unpassend. Der Württemberger, der bekanntlich den Ruf hat, das Alte und Hergebrachte zu lieben, ist schon längst gewohnt — und vielleicht haben die vielen lateinischen Schulen das Ihrige dazu beigetragen — seinen Söhnen die erste Ausbildung bis in's 14. Jahr im Heimathort, oder wenn dies absolut unmöglich ist, in der nächsten Nähe geben zu lassen. Wer dies nicht glaubt, der erkundige sich bei denjenigen Lehrern, die Kostgänger halten, und er wird finden, daß diese größtentheils Angehörige des Oberamtsbezirks sind. Nur wenn die Schule der Oberamtsstadt in einem üblen Rufe steht, wird eine Ausnahme von dieser Regel gemacht, und auch in diesem Falle immerhin noch auf die Nähe des zu wählenden Ortes Rücksicht genommen. Ja, die Gewohnheit, die Söhne bis in's 14. Jahr wo möglich im elterlichen Hause zu behalten, geht so weit, daß Kinder zum Theil sehr vermöglicher Eltern Morgens eine halbe oder eine ganze Stunde weit in die Schule wandern und Abends wieder nach Hause zurückkehren.* Solche Gewohnheiten, die überdies noch sehr viel Löbliches haben, rottet man

* Verfasser dieses hat gegenwärtig einen Schüler, der 1½ Stunde weit herkommt.

nicht geschwind mit einem Federstrich aus; und wer wollte den Gewerbsleuten eine Sitte übel nehmen, wenn Beamte und Geistliche mit gutem Beispiel vorangehen? Man würde sich sehr irren, wenn man glaubte, die Söhne derjenigen gebildeten und vermöglichen Eltern, die zur Zeit unsere kleinen Realschulen besuchen, würden den größeren Anstalten zuwandern, wenn man erstere aufheben, oder was, wie wir unten zeigen werden, gleichbedeutend ist, wenn man sie zu städtischen Volksschulen degradiren würde. Im Gegentheil, Jeder, der die Verhältnisse kennt, wird mit mir übereinstimmen, wenn ich sage: Hebet die kleinen Realschulen auf, und ihr habt einem großen Theile des Volkes die Gelegenheit zur realistischen Ausbildung entzogen. Wenn daher die größeren Realschulen das richtige Schülerelement noch nicht besitzen, so mögen sie sich immerhin mit den kleineren trösten. Wie es aber bei letzteren in dieser Hinsicht von Jahr zu Jahr besser wird, so hoffentlich auch — und in noch höherem Grade — bei jenen; wofern die Idee der Realschule immer mehr in's Fleisch und Blut des Volkes übergeht, und eben dadurch der Realismus sich Bahn bricht. Das ist aber nicht das Werk weniger Jahre: Rom wäre nicht an Einem Tage erbaut worden, hätte man auch alle umliegenden Städte niedergerissen.

ad 3. Wir gehen über zum wichtigsten Punkte. Herr Rector Nagel will durch Ausscheidung des Französischen, der Naturgeschichte, Physik und Chemie (Pädagog. Vierteljahrschrift 3. Jahrgang, 2. Heft, Seite 208) die kleineren Realschulen in Bürger- oder höhere Stadtschulen umwandeln. Chemie? hören wir zuerst sämmtliche Reallehrer verwundert sagen, Chemie war noch nie unter die Lehrpensen einer niederen Realschule aufgenommen, ist daher auch leicht auszuscheiden. Wir bezweifeln sogar sehr, ob dieses Unterrichtsfach an größeren Anstalten mit Schülern unter 14 Jahren vorkommt. In Stuttgart wenigstens ist es nicht so, vielleicht in Ulm? wir wissen es nicht, könnten es aber durchaus nicht loben, wenn dem so wäre. In Beziehung auf die Naturgeschichte freuen wir uns, mit unserem verehrten Herrn Gegner einverstanden sein zu können, indem wir von der Ansicht ausgehen, daß ein wissenschaftlicher Unterricht in diesem

Lehrfache vor dem 14. Jahre nicht am Platz ist. Dies fühlte man auch bei der letzten Reallehrer-Versammlung in Ludwigsburg, daher der fast einhellige Beschluß: die Naturgeschichte aus dem Lectionsplane zu streichen. Anders freilich war es schon bei der Physik. Das Wissenswürdigste und Nothwendigste dieses Lehrgegenstandes läßt sich nicht in einem deutschen Lesebuch geben, und doch eröffnet sie die Reihen derjenigen Wissenschaften, die für das praktische Leben von ungemeinem Interesse sind, während sie zugleich ein großes formelles Bildungsmittel enthalten — die Reihe derjenigen Wissenschaften, vermittelst welcher das Ausland den guten Deutschen bisher das Blut abzapfte. Von der Physik muß daher der Realschüler einen Begriff mit in's Leben bringen, einen Grund und Boden, auf dem er weiter bauen kann. Nur wenn einst jede Stadt ihre Fortbildungsschule hätte, könnte meiner Ansicht nach davon die Rede sein, auch die Physik zu streichen, weil dann der Realschüler später Gelegenheit haben würde, das Versäumte nachzuholen. Daß aber diese Wissenschaft dem Verständniß 12—14jähriger Schüler aufgeschlossen ist, hat Herr Rector Nagel, als Verfasser eines Lehrbuches für die niederen Realschulen, selbst bewiesen.

Dem sei aber wie ihm wolle, streichet auch noch die Physik! Die kleineren Realschulen werden doch immer noch Realschulen sein, so lange sie eine fremde Sprache in ihrem Lectionsplane haben. Sie ist es allein, die ihrer bedeutenden Stundenzahl wegen für die Angriffe unserer Gegner von Werth sein kann. Wir glauben sogar, man würde uns Physik und Naturgeschichte geduldig lassen, wenn nur dieser Stein des Anstoßes aus dem Weg geräumt wäre. Eine gewandtere Feder (Herr Dr. Jäger, Reallehrer in Lauffen) hat sich bei der letzten Reallehrer-Versammlung der Aufgabe unterzogen, in dieser Beziehung das Geeignete zu antworten. Wir können uns daher kurz fassen und behaupten: In jeder Schule, die sich über die Sphäre einer deutschen erhebt, muß eine fremde Sprache gelehrt werden. Auch ist einleuchtend, warum man in Realschulen dem Französischen den Vorzug vor dem Latein gegeben. Ohne diese fremde Sprache sinkt die Realschule zur Volksschule herab, und wird augenblicklich die besten ihrer Schüler

verlieren, die aber aus oben angeführten Gründen keineswegs den größeren Anstalten in Stuttgart und Ulm, sondern den lateinischen Schulen in der Nähe zuwandern würden. Wir Reallehrer kennen die Schüler der Volksschulen aus unseren Sonntagsgewerbschulen und wissen daher, wie tief sie im Allgemeinen unter unsern Realschülern stehen. Wie! soll hieran nicht die Realschule, und hauptsächlich die darin gehabte Uebung an einer fremden Sprache schuld sein? — Auch braucht man das Französische nicht aus dem Lectionsplane zu entfernen, um der Muttersprache eine größere Anzahl von Stunden beizulegen. Deutsch wird in unsern Schulen viel gelehrt. Man denke nur an die Weltgeschichte, Geographie u. dergl. Welcher Lehrer von nur einiger Erfahrung wird nicht diese Fächer benützen, um seine Schüler ihre Muttersprache handhaben zu lehren? Gebt uns noch ein gutes Lesebuch, dann sind wir mit 2—3 besondern Stunden in der Woche für die deutsche Sprache zufrieden! wünschen deßwegen, die zwei durch die Weglassung der Naturgeschichte zu erübrigenden Stunden möchten dem französischen Sprachunterricht zu gut kommen.

Wenn wir nach Vorstehendem nur mit Ausscheidung der Naturgeschichte einverstanden sein können, so versteht es sich wohl von selbst und ist schon oben angedeutet worden, daß wir uns von der Umgestaltung unserer Schulen in höhere Bürger- oder Stadtschulen keine großen Dinge versprechen. Denn entweder müßten diese neuen Anstalten dasselbe sein, was die jetzigen, dem württembergischen Bedürfnisse angepaßten, kleinen Realschulen sind, oder — wir wiederholen es — sie müßten Volksschulen werden. Letzteres wollen unsere Gegner aber selbst nicht, sondern Bürgerschulen nach norddeutschem Zuschnitt. Wir halten es nun zwar für höchst gleichgültig, ob an solchen Bürgerschulen Inhaber von Doctorsdiplomen arbeiten, aber das glauben wir, daß sie bei uns wenig Anklang fänden. Das Volk ist nicht so einfältig, daß es nicht die specifischen Unterschiede der verschiedenen bestehenden Lehranstalten herauszufinden wüßte. Da nun in jeder Stadtschule jetzt schon etwas Geographie und Weltgeschichte gelehrt wird, so würde es bald zu dem Schlusse gelangen: Die Bürgerschule ist eine deutsche

Schule, in der Geometrie gelehrt wird. Woher nun vollends in kleinen Städten die Schüler für diese neuen Anstalten nehmen? Auf die gegenwärtigen Realschüler könnte und dürfte man nicht rechnen. Der eine Theil davon würde, wie schon gesagt, der lateinischen Schule in die Arme fliegen, und der andere, worunter wir die Söhne der niedern Gewerbsleute verstehen, in die deutsche Schule zurückkehren, weil der Handwerksmann nicht gerne ein Opfer bringt, wenn ihm nicht auch etwas Erkleckliches dafür geboten wird. Größeren Städten wie Stuttgart und Ulm wollen wir das Bedürfniß von Bürgerschulen nicht absprechen, obgleich wir in Abrede ziehen, daß sich ein großes Verlangen darnach zeige. Jedenfalls aber ist in kleineren Städten keine Spur eines solchen Verlangens bemerkbar; jetzt namentlich gar nicht mehr, da die meisten mit Realschulen versehen sind. Herr Rector Nagel ist sogar im Irrthum, wenn er meint, früher sei ein Ruf nach Realschulen, der eigentlich ein Ruf nach Bürgerschulen gewesen sei, erwacht. Die Wahrheit ist, daß die Sache fast überall von Oben her angeregt wurde, und daß man beinahe allenthalben anfänglich auf großen Widerstand gestoßen ist. Die Stadt- und Stiftungsrathsprotokolle weisen diese unsere Behauptung auf's Entschiedenste nach. Die Städtebürger sind, was die Einführung neuer Anstalten betrifft, jenen württembergischen Bauern, die man zur Anpflanzung der Kartoffel zwingen mußte, nicht unähnlich. In pädagogischen Dingen darf man am allerwenigsten an den Ruf des Volkes appelliren. Schulverhältnisse müssen von Oben und nicht von Unten geregelt werden, und wenn auch Herr Dr. Mager in seiner Revüe noch hundertmal wiederholte: Das habt ihr davon, daß ihr den Staat habt Schulherr werden lassen.

So sehr wir endlich Hrn. Rector Nagel Recht geben müssen, wenn er unser Loos nicht beneidenswerth findet, (Pädagogische Vierteljahrschrift, Seite 204) so müssen wir doch gestehen, daß er unsere Lage viel peinlicher schildert, als sie in der That ist. Zuerst gibt er uns (Seite 202) sogar 10jährige Schüler und stellt dann (Seite 203) seine Forderungen also:

„Der Reallehrer soll im Französischen seine Schüler zum Sprechen bringen, er soll sie in der Mathematik auf eine genügende Stufe heben,

jedenfalls aber zu praktischen Feldmessern machen; daß er in allen Fällen dem Bürger bei chemischen Operationen genügende Auskunft ertheile, und auch seine Schüler zu diesem Ziele führe, wird ebenfalls erwartet. Ebenso soll er jede Pflanze kennen und über ihre technologische Verwendung Erläuterungen zu geben im Stande sein. Wo kein besonderer Zeichnungslehrer ist — also an sehr vielen Orten — muß er auch diesen im Freihandzeichnen sowohl als im Ornamenten- und Linienzeichnen ersetzen.

Wem schwimmt es jetzt nicht vor den Augen?! Verfasser dieses ist nun schon mehr als 7 Jahre Reallehrer in einer kleinen Stadt, und noch kein Mensch wollte aus ihm einen solchen Hexenmeister machen. Wenn wir freilich weit mehr leisten sollen, als die großen Realanstalten bis in's 14. Jahr mit ihren Schülern zu Stande bringen, dann hat unser verehrter Herr Gegner allerdings das Recht, Seite 204 zu sagen:

„Wahrlich, es gehört eine glücklich organisirte Lehrernatur dazu, um unter solchen Umständen den freudigen Muth für seinen Beruf nicht zu verlieren."

Zum guten Glück ist an den genannten Anforderungen nur das wahr, was in Beziehung auf den Zeichnungsunterricht gesagt ist, und alles Andere viel zu hoch gegriffen: Niemand verlangt von uns, daß wir unsere Schüler im Französischen zum Sprechen bringen sollen, Niemand verlangt, daß wir aus ihnen praktische Feldmesser machen sollen. * Niemand verlangt endlich von unsern Schülern die geringste Kenntniß in der Chemie, ebenso wenig als man vom Reallehrer selbst erwartet, daß er ein Naturforscher sei. Verfasser dieses stellt im Gegensatz zum Vorigen an einen 14jährigen Realschüler blos folgende Anforderungen: Er soll sich in seiner Muttersprache mündlich und schriftlich gut ausdrücken und einen leichten französischen Schriftsteller lesen können; er soll in der gemeinen Arithmetik tüchtig bewandert sein, auch einen Anfang in der Algebra gemacht, die ebene Geometrie absolvirt und einige Gewandtheit im Auflösen geometrischer Aufgaben haben, dabei vielleicht auch Etwas von der praktischen Geometrie wissen; endlich soll er in den sonstigen

* In der „Idee der Realschule" steht Seite 233 ganz das Gegentheil: Der Realschüler soll vor dem 14. Jahr nicht mit Stangen und Kreuzscheibe und Winkel- und Nivellirinstrumenten auf das Feld hinausziehen.

Realien, die in den Schulplan aufgenommen sind, wohl unterrichtet sein. Daß er den gehörigen Religionsunterricht erhalten habe, setze ich ohnehin voraus. Mehr hat noch Niemand, weder der königliche Studienrath, noch die Kreisschulinspectoren, noch die Ortsschulbehörden (einige sanguinische Hoffnungen abgerechnet) von uns verlangt, und solchen Anforderungen zu genügen, ist vielleicht einer größeren Anstalt leicht, einer kleineren immerhin möglich; vorausgesetzt, daß die Schule nicht noch ein Säugling, sondern wenigstens so weit im Geleise ist, daß sie fest auf den Füßen steht. Der Lehrer, der da findet, daß er diesem Ziele von Jahr zu Jahr näher kommt, der wird gewiß den freudigen Muth für seinen Beruf nicht verlieren. Wir halten das für das Traurigste, was ihm begegnen könnte. Dieser freudige Muth zu seinem Berufe und die dadurch in ihm rege erhaltene Liebe zu seinem Amte ist es allein, die den Verfasser antreibt, den Angriffen gegen die kleineren Realschulen einige Tage seiner Vacanz zu opfern. Das will uns aber am wenigsten gefallen, daß man diese Schulen nicht in's Geleise kommen lassen, daß man ihre Entwicklungsperiode stören, ihnen keine Geschichte gönnen will, und daß man unserem Lande mit kleinen Städten die Schulzustände Norddeutschlands einimpfen möchte.

Vollkommen einverstanden sind wir aber mit Herrn Rector Nagel, wenn er Seite 199 der Vierteljahrschrift sagt:

„Noch immer hat die Zeit aus den Widersprüchen der Parteien das Wahre herausgefunden; die Pflicht der Parteien aber ist es, durch scharfe, aber würdevolle und möglichst von allen Nebenzwecken gereinigte Besprechung der Streitpunkte dafür zu sorgen, daß diese Zeit nicht gar zu lange auf sich warten lasse."

Wie wir nun gerne bereit sind, dem Herrn Rector Nagel, sowie auch unserem früheren Gegner, Herrn Rector Eisenlohr, zuzugestehen, daß ihre Besprechungen der Streitpunkte in dieser Sache von allen Nebenzwecken rein sind, so sind wir auch unserseits so frei, dies in Anspruch zu nehmen, und verwahren uns daher gegen einen Vorwurf, wenn er etwa gegen uns als die einzigen, die bisher zur Vertheidigung der kleineren Realschulen aufgetreten sind — gerichtet sein sollte, der Seite 210 ausgesprochen ist in den Worten:

„Ich glaube nicht, daß von Seiten der Lehrer einer solchen Umänderung mit Recht etwas Wesentliches in den Weg gelegt werden könnte, wenn dieselben ihr wirkliches Interesse gehörig verstehen. Denn sie erhalten dann ein Amt, in welchem sie den an sie gemachten Ansprüchen genügen können, während jetzt von ihnen mehr verlangt wird, als ein Mensch auf die Dauer leisten kann. (?) Auch könnten sie die neue Stellung wohl kaum deßwegen zurückweisen, weil sie unter ihrer Würde sei, da es ja ganz in der Macht der Behörde liegt, diese Stellung zu einer würdigen zu machen.“

Unsere Stellung ist zwar jetzt schon so, daß man uns nicht viel davon nehmen könnte, es ist schon gesorgt, daß die Bäume nicht in den Himmel wachsen; doch scheint es uns nöthig, auf solche Worte die Erklärung abzugeben, daß wir sogleich bereit sind, uns in eine neue Stellung zu finden, sobald wir von der Umgestaltung unserer Schulen im Sinne des Herrn Nagel's überzeugt sind. Vorläufig haben wir die unerschütterte Ansicht, daß unsere kleinen Realschulen dem württembergischen Bedürfnisse angepaßt sind, weil sie die norddeutschen Stadtschulen ersetzen und zugleich noch den Söhnen des Landes Gelegenheit darbieten, sich auf höhere gewerbliche Anstalten vorzubereiten. Im Uebrigen ist es uns ganz gleichgültig, ob sie ihren alten Namen behalten, oder ob sie in höhere Stadt- oder Bürgerschulen umgetauft werden sollen. Vielleicht wäre es besser gewesen, man hätte ihnen von Anfang den letztern Namen beigelegt, da das unschuldige Wort Realschule so großen Anstoß erregt.

Verfasser dieses hat sich vorgenommen, den württembergischen Bürgerschulen in einem späteren Artikel noch etwas näher auf den Leib zu rücken. Er kann deßwegen Vieles, was ihm noch auf dem Herzen liegt, bis dahin aufsparen und erlaubt sich für dießmal nur noch eine Angabe des Herrn Rector Nagel zu berichtigen. Herr Oberstudienrath Kapff hat nämlich bei der Ludwigsburger Versammlung gegen die ihm in den Mund gelegten Worte, er habe die Verhältnisse des württembergischen Realschulwesens betrübt und nicht selten rathlos genannt, protestirt, und so kann auch diese Berufung auf eine Auctorität nicht gegen unsere Sache gelten.

Noch ein Wort über die Dupuis'sche Methode.

Von Maler Leibnitz in Tübingen.

Wir haben in dem zweiten Heft des vorigen Jahrgangs dieser Zeitschrift einen Aufsatz von Herrn Zeichnungslehrer Hoffmeister in Eßlingen gelesen, der seine Beurtheilung der Zeichnungs-Unterrichtsmethode der Herren F. und A. Dupuis in Paris enthält, wie sie in den Mittheilungen des Herrn Obersteuerrath Mohl empfohlen ist.

Ich weiß nicht, ob Herr Hoffmeister meinen Aufsatz im ersten Hefte dieses Jahrgangs über denselben Gegenstand gelesen hat, allein dies ist gleichgültig; wie ich damals ohne alle persönlichen Gründe, rein im Interesse der Sache mich offen für jene Methode aussprach, so werde ich nun versuchen, Herrn Hoffmeister auf seine Einwürfe gegen sie und ihre Einführung bei uns zu antworten.

Es sind zwei verschiedene Eindrücke, welche mir geblieben, nachdem ich den betreffenden Aufsatz gelesen hatte. Der eine, daß man es hier mit einem Manne zu thun habe, der im Geleite einer langjährigen Erfahrung über seinen Gegenstand habe denken gelernt, der andere, ich kann es nicht läugnen, war minder günstig: es war das Erstaunen, wie ein solcher Mann dennoch seinen Gegenstand so einseitig habe auffassen können.

Herr Hoffmeister ist nicht für Einführung jener Methode und zwar vorzüglich aus einem Grunde, den wir weiter unten ausführlich erörtern werden. Seine übrigen Einwürfe sind so zu sagen keine, halb anerkannt, halb widersprochen, wie man sich

etwa geberdet, wenn man nicht gern an eine Sache will. Zuerst stutzt er, daß Herr M. Mohl darauf besteht, nur tüchtige und wirklich gebildete Künstler zum Lehrfach zu bestellen. Herr Hoffmeister meint, das sei doch gar zu viel verlangt und gewaltig riskirt, denn es frage sich sehr, ob ein großes künstlerisches Talent auch schon zum Lehrer befähige. Sehr wahr! aber der Herr Verfasser beruhige sich, es hat bis jetzt durchaus nicht den Anschein, als würden wir mit solchen Genies in diesem Fache überschwemmt, und es darf recht viel Talent und wahre künstlerische Bildung ins Lehrfach eindringen, bis wir hierüber ängstlich zu sein brauchen. So lange wenigstens der Zeichnungs-Unterricht an Realschulen in Kreisstädten noch in den Händen von ehemaligen Kanonieren u. s. w. ist, die zwar ganz ehrenwerthe Leute, aber sehr schlechte Zeichnungslehrer für eine Anstalt sind, auf der die Bildung des künftigen Gewerbestandes beruht, so lange man an Centralanstalten, welche die Muster und Vorbilder der übrigen im Lande sein sollen, sei es aus Mangel an Einsicht, oder aus pedantischer Starrheit, jene geistlose Manier der Nasen und Ohren festhält, so lange hat es noch keine Gefahr, als würde der himmelanstrebende Phantasieenflug unserer Lehrer den sicheren Boden der practischen und positiven Wirklichkeit unter sich verlieren. Wenn Herr M. Mohl übrigens von wahren Künstlern spricht, so geschieht dies eben im Gegensatz zu jenen Obgenannten, und er versteht darunter Leute, deren allgemeine Bildung sie befähige zu einem methodischen Unterricht und deren künstlerische Bildung sie abhalten werde, dabei der freien Lebendigkeit desselben zu nahe zu treten.

Hierauf sucht jener Aufsatz Deutschland vor dem Vorwurfe zu wahren, als sei es in seinen Leistungen im Fache des methodischen Zeichnungsunterrichts gegen Frankreich zurückgeblieben. Er zählt eine Reihe von Literatur auf, welche beweisen soll, daß die Methode der Herren Dupuis längst in Deutschland erfunden, in ein weit besseres System gebracht und nur angewandt werden dürfe, um die gewünschten Resultate zu liefern. Der Herr Verfasser des Aufsatzes hat selbst hiezu durch Herausgabe von Wandtafeln beigetragen.

Ich habe ausdrücklich in meinem ersten Aufsatze über diesen

Gegenstand die Bestrebungen Pestalozzi's und seiner Nachfolger erwähnt und gehörig gewürdigt. Allein, ein so guter Deutscher ich auch bin, so kann ich doch unmöglich diese Leistungen höher anschlagen, als sie es verdienen, nämlich als sehr respectable, durchaus aber unvollständige Bestrebungen zu einer bessern Methodik im Zeichnungsunterricht, werde daher nicht eine entschieden vollkommenere und umfassendere Methode deßwegen übersehen, weil sie zufällig zwei Franzosen erfunden haben.

Der Herr Verfasser bringt hierauf eine statistische Berechnung herbei, nach der seiner Meinung nach die 450 Schüler der Herren Dupuis, welche sie jährlich bilden, eine sehr geringe Anzahl für eine so große Stadt wie Paris sei. Das will ich nun dahingestellt sein lassen, denn ich bekenne offenherzig, daß ich von Statistik durchaus nichts verstehe; aber das verstehe ich, daß es eine sehr tüchtige Leistung ist, alle Jahre 450 junge Leute zum Theil aus der Hefe des Pariser Pöbels, die oft ihren Namen nicht schreiben können, so weit heranzubilden, daß sie mit Leichtigkeit jeden Gegenstand in der Natur richtig und charakteristisch aufzufassen und einfach darzustellen im Stande sind. Oder muß es nicht für einen Lehrer ein schönes Bewußtsein sein, sich sagen zu dürfen, daß diese jungen Männer in ihren blauen Blousen die Kenntnisse und Fertigkeiten, welche sie hier erlernt, mit in ihre dunkeln Werkstätten und hinüber in ihr ganzes gewerbliches Leben nehmen werden? Ich muß annehmen, der Herr Verfasser kennt den französischen Gewerbestand nicht aus eigener Anschauung, allein er betrachte nur einmal ihre über alle Gegenden der civilisirten Welt verbreiteten Producte, dann wird ihm wohl klar werden, daß er in seiner Geschmacksbildung weit über dem unsrigen steht. Daß diese größere Geschmacksbildung aber aufs Genaueste mit einem bessern und erfolgreichern Unterricht in jenen Fächern des Zeichnens, Modellirens u. s. f. zusammenhängen muß, bedarf wohl keiner nähern Ausführung. Wenn nun andere Methoden, welche in Frankreich angewendet werden, auch hiezu beitragen, so beweist dies, denke ich, gegen die der Herren Dupuis zunächst gar nichts, ist vielmehr nur ein um so sichererer Beleg, daß man in Frankreich überhaupt in dem methodischen Zeichnungsunterricht vor Deutschland voraus ist, und wir somit jeder

Erscheinung in diesem Gebiete eine um so größere Aufmerksamkeit zuzuwenden haben. Es ist also wahrlich nicht blos Vorurtheil für das Fremde, wenn man die Ueberlegenheit Frankreichs hierin anerkennt und eine Methode, wie die der Herren Dupuis, welche zu dieser Ueberlegenheit wesentlich mit beiträgt, den bei uns geltenden vorzieht.

Oder wo sind sie denn die Wohlthaten jener gerühmten Methoden von 1821 bis 1837, welche der Herr Verfasser anpreist? Ich für meinen Theil sehe nirgends etwas, als eine chaotische, unorganisirte und höchst fragmentarische Einzelnbildung, die, wie man zu sagen pflegt, weder Kopf noch Schwanz hat. Das sind die Vortheile so vieler Methoden in Deutschland unter denen man die Auswahl hat. Oder hält es etwa der Herr Hoffmeister für eine besondere Leistung an einer polytechnischen Anstalt, seine Schüler in einer Reihe von Jahren nicht über das todte Copiren bloßer Vorlegeblätter hinauszubringen, so, daß diese jungen Leute, wollen sie anders weiter kommen, ihre Zuflucht zu Künstlern oder Kunstschulen nehmen und aufs Neue Zeit und Geld aufwenden müssen, das zu erlernen, was doch wahrlich im Begriff einer jeden polytechnischen Anstalt liegen soll.

Hierauf sagt der Herr Verfasser: „es muß doch zugegeben werden, daß, um hierin überhaupt etwas leisten zu können (nämlich im Zeichnen in seinem ganzen Umfange, nicht blos in speciellen Zweigen, worauf Dupuis mit Recht dringt), es Leute geben muß, die sich hiezu herbeilassen. Es wird also darauf ankommen, wie es in dieser Beziehung bei uns steht. Nach meiner hiesigen Erfahrung dürften sich für einen Lehrgang, wie ihn Dupuis vorschreibt wenige oder gar keine Schüler finden. Führte ja erst in jüngster Zeit sogar ein Mitglied des hiesigen Gewerbsausschusses noch Beschwerde darüber, daß ich einen Mechaniker eine Blume habe zeichnen lassen."

Ich muß gestehen, daß ich diesen Satz keineswegs richtig finde. Ich denke doch, es handelt sich zunächst darum, einen Zustand wie er gegenwärtig besteht zu verbessern und der Herr Verfasser gibt selbst die Mangelhaftigkeit des Zeichnungsunterrichts in dem größten Theil unserer Lehranstalten zu. Wie kann er nun aus den nothwendigen Consequenzen dieses mangelhaften

und verwahrlosten Zustandes einen Schluß ziehen gegen die Möglichkeit einer Verbesserung? Also: weil in Folge langjähriger Zustände die schädlichsten Vorurtheile in Schülern und Laien eingerissen, weil erstere irrationelle Forderungen an den Lehrer stellen, letztere sich herausnehmen mit stupider Eigenmächtigkeit ihm in seinen Beruf einzugreifen, deßhalb wird es unmöglich sein, den gegenwärtigen Zustand mit einem bessern zu vertauschen? und deßhalb werden sich keine Schüler zu einem bessern Unterrichte herbeilassen?

Ich habe in meinem ersten Aufsatze über diesen Gegenstand gerade diesen Punkt ausdrücklich besprochen, ich habe gesagt, daß es dem einzelnen einsichtsvolleren Lehrer nie gelingen werde, gegen all die in Schüler und Publikum eingerissenen Vorurtheile mit Erfolg anzukämpfen. Ich habe deßhalb verlangt, daß die Behörden sich der Sache annehmen sollen, damit der Laie hierin eine Garantie, der Lehrer eine Unterstützung für sich finden könne. Hier sitzt eben der Punkt, um den es sich hauptsächlich handelt. Dann würden keine Auftritte mehr vorkommen, wie sie der Herr Verfasser erzählt und er hätte jenes Mitglied des Eßlinger Gewerbsausschusses einfach mit den Worten zurückweisen können, es möge sich nicht um Dinge bekümmern, die außerhalb seiner Einsicht, somit seiner Berechtigung liegen. Man stelle nur einmal die Gelegenheit her, etwas Tüchtiges zu lernen, dann wollen wir sehen, ob sich das Publikum dagegen auflehnt; das wäre eine neue Erscheinung in unserer Zeit. Oder hat sich das Publikum etwa gesträubt, als man ihm die alte und zeitraubende Methode des Lesenlernens abnahm und den Kindern nun lesen und schreiben zugleich auf leicht faßliche und schnelle Weise beigebracht wird? Ich denke nicht, vielmehr freuen sich alle Eltern darüber und gönnen es der ganzen Kinderwelt von Herzen, daß ihr in Folge des Fortschritts der Zeit viele Mühe und Qual erspart ist, die ihnen selbst noch so manche schöne Stunde ihrer Jugend vergellt und verbittert haben. — So sind denn jene schiefen Ansichten des Publikums nichts anderes, als die nothwendigen Folgen eines mangelhaften Zustandes. Sie werden mit ihm allmählich verschwinden.

Allein wir kommen nun auf den Hauptpunkt zu sprechen,

welchen der Herr Verfasser gegen die dupuis'sche Methode vorbringt. Er besteht nämlich darin, daß er die perspektivische Kenntniß, welche Dupuis mit seinem ersten Unterricht im Zeichnen zu verbinden weiß, für unzweckmäßig, ja schädlich erklärt.

Hier muß ich nun vor Allem bemerken, daß ich nicht mit mir im Reinen bin, ob der Herr Verfasser jene Methode in ihrem innern Zusammenhang und Umfange nicht kennt, oder ob er sie nur deßhalb so einseitig auffaßt, weil sie ihm so allein den gewünschten Angriffspunkt darbietet. Wer nämlich seinen Aufsatz liest, ohne im Voraus die dupuis'sche Methode zu kennen, der muß nothwendig in den Irrthum verfallen, als bezwecke Herr Dupuis seine Schüler nur in den „trockenen Gesetzen" der Perspective zu unterrichten. Wie kommt es nun, daß der Herr Hoffmeister, der doch jedenfalls die ausführliche Beschreibung dieser Methode bei M. Mohl gelesen hat, so ganz vergißt, daß jener perspectivische Unterricht nur eine elementarische Grundlage bildet, die dem Schüler die allgemeinsten Erscheinungsgesetze, welche sein Auge auffaßt, zum Bewußtsein bringt; daß er den zweiten Curs, das Zeichnen nach jenen Gypsmodellen, welche die Form in ihren verschiedenen Entwicklungsstadien darstellen, mit keinem Worte erwähnt? daß er auf eine so sinnreiche und vortreffliche Auffassung dieses Theils des Unterrichts gar keinen Werth zu legen scheint? daß er jener Basreliefs völlig vergißt, die dazu bestimmt sind, dem Schüler das Reduciren der runden Form auf die Fläche (also die eigentliche Aufgabe des Zeichnens) anfänglich zu erleichtern, bis er die von allen Seiten freien Formen darzustellen im Stande ist?

Herr Hoffmeister beweist uns mit vielen Gründen, daß nicht die perspectivische Kenntniß der Erscheinung, sondern die Auffassung der charakteristischen Form in ihrer Verschiedenheit zu einer andern das Wesen und der Kern des Zeichnens sei. Nun ich denke, das wird ihm Niemand bestreiten. Aber wie kommt er dazu, sich anzustellen, als werde dieser Hauptzweck in der dupuis'schen Methode außer Augen gelassen? Der Herr Verf. ist selbst Lehrer, er erkennt gewiß die Schwierigkeit, den Schüler zu einer charakteristischen Auffassung des Gegenstandes anzuhalten,

er nennt dies selbst das Schwerste und er hat überhaupt sehr richtige und durchdachte Ansichten über diesen Punkt. Wie kann ihm nun entgehen, daß eben hiezu die dupuis'sche Methode die besten und einfachsten Mittel an die Hand gibt und daß ihre Gypsmodelle in diesem Sinne ausgeführt, den Schüler gerade zur Auffassung der charakteristischen Form strenger anhalten werden, als alle Wandtafeln und Werke, welche der Hr. H. citirt. Dupuis hat durch diese Modelle eine feste Brücke zur charakteristischen Auffassung und Darstellung jeder Form in der Natur gebaut und es ist bekannt, daß seine Schüler auch so weit bei ihm gelangen, um mit Sicherheit nach der lebenden Form zeichnen zu können. Ist das nun wohl eine bloße Bekanntschaft mit den „trockenen Gesetzen der Perspective" und wie kann der Hr. Verf. also sagen, das Wesentliche dieser Methode bestehe nur im Verständniß der perspectivischen Erscheinung.

Allein wir wollen die Sache noch etwas bestimmter fassen.

Herr H. erklärt es für schädlich, ja unnatürlich, daß Dupuis an das Zeichnen jener ersten Modelle einfacher geometrischer Körper bereits die Erklärung der perspectivischen Erscheinungsgesetze anzuknüpfen weiß. Er sagt unter Anderm: Die Menge stehe auf dem Standpunkt der charakteristischen, somit der geometrischen Erscheinung, nicht der perspectivischen. Das Auffassen der wirklichen charakteristischen Form, deren Bedeutung aber dem Schüler zum Bewußtsein gebracht werden müsse, sei daher auch das erste Erforderniß in unsern Realschulen und nur, wenn dies erreicht, werde von perspectivischer Auffassung die Rede sein können. Vortrefflich! der Hr. Verf. unterscheidet sehr fein und wer würde hierin nicht mit ihm einverstanden sein. Allein wer sagt ihm denn, daß die Dupuis in ihrem ersten Unterricht anders verfahren? Er kann bei M. Mohl ausdrücklich lesen, daß dieselben damit beginnen, ihre Schüler jene einfachen Körper, wie Dreiecke, Vierecke u. s. f. zuerst in geometrischer Ansicht, also ganz wie Hr. H. wünscht, in ihrer charakteristischen Form, als Quadrat, Oblong, gleichseitiges oder ungleichseitiges Dreieck u. s. f. abzeichnen zu lassen. Hier wird also auf die charakteristische Erscheinung als die nächstliegende vollkommen Rücksicht genommen.

Allein nun weiter.

Hr. H. ist mit der Anwendung jener geometrischen Körper in Modellen für den ersten Unterricht vollkommen einverstanden, denn auch seine citirten deutschen Methoden bedienen sich solcher, allein er will nur nicht, daß mit ihnen eine Belehrung der perspectivischen Erscheinungsgesetze verbunden werde. Wie will er denn aber bei ihrer Anwendung ohne Perspective weiter kommen, z. B. mit jenem Apparat von P. Schmidt? Er sagt zwar an einer Stelle, wo er von der Bedeutung der charakteristischen Erscheinung spricht, im Gegensatz zur perspectivischen: „Jedem (Menschen) wird sich beim Anblick eines Gegenstandes zunächst das an ihm aufdringen, wodurch er sich von andern unterscheidet. Ein schöner Mensch erscheint in den verschiedensten Perspectiv-Erscheinungen immer schön." Allein das paßt nicht hieher. Schönheit ist keine Kategorie, um die es sich hier handelt, Schönheit ist ein allgemeiner Begriff, keine charakteristische Form. Oder wird etwa ein Quadrat auch in jeder perspectivischen Ansicht als ein Quadrat, ein gleichseitiges Dreieck auch als ein solches erscheinen? Ich denke nicht. Was will der Hr. Verf. denn nun dem Schüler sagen, wenn diesem, indem er jene Modelle nach dem Augenmaaß abzeichnet, auf einmal ihre Verschiebung zum Bewußtsein kömmt und er auf seiner Tafel ein ungleichseitiges, statt eines gleichseitigen Vierecks, ein spitzwinkliges, statt eines rechtwinkligen entstehen sieht? Etwa nichts? Das wäre doch sehr mißlich! Warum der Wißbegierde und dem Drang, sich zu belehren, der in der Jugend liegt, diese Belehrung vorenthalten? Ich denke, das wäre viel unnatürlicher, als dem Schüler die allgemeinsten und einfachsten Grundregeln einer Erscheinung auseinander zu setzen, welche er unmittelbar vor sich sieht, allein niemals verstehen, folglich auch nie richtig darstellen lernen wird, wenn ihm ihre optischen Gründe gänzlich unbekannt bleiben. Ich begreife nicht, wie man dann überhaupt noch geometrische Körper, wie man nicht viel lieber jede andere unregelmäßige Form zum Unterricht wählen mag, wenn man nichts als das Augenmaaß seiner Schüler bilden will. Müßten denn nicht eben zu diesem Zwecke geometrische geradlinige Körper in ihrer streng in sich abgeschlossenen regelmäßigen Form das unpassendste Mittel sein. Gibt der Herr

Verf. nicht selbst zu, daß sogar Künstler und Techniker, deren Auge vollkommen gebildet ist, die charakteristische Form aufzufassen, häufig in Fehler verfallen, wenn sie geometrische Formen, wie Gebäude u. s. w. ohne Kenntniß der perspectivischen Gesetze abzeichnen? Man kann das nur zu häufig sehen und hierin liegt also wohl der deutlichste Beweis, daß man einem völlig ungeübten Auge ihre Darstellung um so weniger zumuthen müsse.

Hr. H. meint, eine solche Belehrung sei der Fassungskraft jedes Alters nicht angemessen. Ich denke, die Zumuthung, welche P. Schmidt stellt, nämlich geometrische Körper in ihrer perspectivischen Verschiebung ohne alle Belehrung richtig darzustellen, sei eine weit größere. Aber auch hier legt der Hr. Verf. wieder etwas in die dupuis'sche Methode, das keineswegs darin ist. Freilich, wenn es sich darum handelte, jene jungen Leute in den Gesetzen der descriptiven Geometrie und Linienperspective in ihrem wissenschaftlichen Umfang zu unterrichten, dann möchte er recht haben. Aber das ist ja gerade der ausdrücklich hervorgehobene Vortheil, daß Hr. Dupuis in Verbindung mit dem Zeichnen selbst seinen Schülern auf rein populäre, also allgemein faßliche Weise so viel von den Erscheinungsgesetzen beizubringen weiß, als für ihren Zweck zunächst dienlich ist. Hierum handelt es sich und wie kann man also das Gegentheil von dem voraussetzen, was gerade das Wesen einer Sache ausmacht.

Hr. H. sagt an einer andern Stelle zur Unterstützung seines Vorurtheils gegen die Perspective: „Während die Perspective erst spät aufgefunden wurde, zeigten schon vor Jahrtausenden Egyptier, Griechen und Römer in ihren großentheils bis heute nicht erreichten, viel weniger übertroffenen Kunstwerken, wie sehr sie die charakteristische Erscheinung der Natur aufzufassen verstanden. Ist dies nicht ein Beweis, daß die Auffassung der charakteristischen Erscheinung dem Menschen näher liege als die der perspectivischen? Wird sich das Individuum nicht wie das ganze Geschlecht entwickeln?"

Es ist bekannt, daß die Buchstabenschrift von Thaut erfunden wurde, daß vor Erfindung derselben die Egyptier und andere Völker ihre Gedanken durch Zeichenschrift, d. h. durch Hieroglyphen ausgedrückt haben. Will nun hieraus Hr. H. etwa

den Schluß ziehen, wir müßten nnsere Kinder auch zuerst in Hieroglyphen schreiben lassen, weil sich die Schreibekunst im Menschengeschlechte auf diese Weise entwickelt habe? Das hieße die Geschichte doch etwas zu ursprünglich angewandt. Ich denke, es ist eben das Wesen jeder Methodik, daß sie mit Rücksicht auf die natürliche Entwicklung des Individuums dieser Entwicklung durch die vorhandenen Hülfsmittel nachzuhelfen sucht und dem Schüler die weiten Umwege einer regellosen Empirie erspart. Uebrigens sollte es mir nicht schwer fallen nachzuweisen, daß jene alten Völker, wenn sie auch die Perspective als durchgebildete Wissenschaft nicht besaßen, doch keineswegs in ihren Werken eine so gänzliche Unkenntniß mit ihr bewiesen haben. Es finden sich allenthalben, sogar in ihrer Baukunst, die am Wenigsten der Perspective zu bedürfen scheint, Beweise, wie sehr ihr feines Gefühl und ihre große Beobachtungsgabe Rücksicht auf die perspectivische Erscheinung in der Natur genommen hat und wie sie häufig nur deßhalb von den sonst so strengen Regeln der Symmetrie abgewichen sind, um die optische Wirkung, die sie wünschten, zu erreichen. Was ist aber Perspective anderes, als die Kunst, die Gegenstände darzustellen nicht wie sie sind, sondern wie sie dem Auge unter gewissen Bedingungen erscheinen, und das ist, denke ich, das Wesen aller freien Handzeichnung überhaupt.

Es ist bekannt, daß die württemb. Regierung längst schon der Verbesserung des Zeichnungsunterrichtes ihre Aufmerksamkeit zugewandt hat und daß der ganze Apparat der dupuis'schen Modelle vom Staate angekauft, seit vielen Monaten zur Anwendung bereit liegt. Dies scheint doch wohl hinreichend zu beweisen, daß man dieser Methode etwas zutraut; denn wozu sonst eine solche Ausgabe? Dennoch hat man bis jetzt vergeblich auf einen Versuch mit ihr gehofft, der doch so nahe lag und so leicht auszuführen sein mußte, da wir einige junge Lehrer im Lande besitzen, welche selbst Schüler der Herren Dupuis in Paris waren und sich ihre Methode vollkommen angeeignet haben. Warum hat man sie nicht benützt, um unter der Leitung eines vorurtheilsfreien Künstlers einen Versuch mit einer Anzahl von Schülern

zu machen? Dann hätte man längst ein weit sichereres Resultat, als alle diese gegenwärtigen Besprechungen je zu Stande bringen werden in einer Sache, wo am Ende doch die Praxis den Ausschlag geben muß. Statt dessen scheint sich eine gewisse Unsicherheit des Benehmens in dieser ganzen Angelegenheit der Behörden bemächtigt zu haben und man darf sich wahrlich darüber nicht wundern, wenn man sieht, wie gerade diejenigen, welche der Natur der Sache nach an der Spitze der Reform stehen und die Behörden in ihren Bestrebungen unterstützen sollten, nämlich die Lehrer, ihr nur ein laues und widerwilliges Interesse zuwenden, das weit mehr einem ängstlichen Sträuben ähnlich sieht, als dem lebendigen Eifer und guten Willen, der das neue Bessere freudig aufnimmt, müßte er es sich auch erst mit einiger Anstrengung und Mühe aneignen. Wozu alle diese unzeitlichen lokalen Bedenklichkeiten, die eine so lähmende Macht ausüben! Das Schmiegen und Fügen dieser Methode in unsere Verhältnisse und speciellen Zwecke wird sich schon von selbst geben und ich zweifle keineswegs, daß sich hierzu Fähigkeit und Neigung allenthalben bei uns vorfinden wird, daran aber zweifle ich sehr, ob unter allen diesen Herren einer sein möchte, der eine bessere und allgemein zweckmäßigere Methode zu erfinden im Stande sein wird.

Gegen exclusive Elementarklassen für höhere Bürger- und Realschulen. *)

Eine Verwahrung.

Von Cantor Teickner zu Sylda bei Aschersleben.

Die zweite Versammlung der Realschulmänner hat in ihrer Sitzung am 1. October 1846 die Frage: „Ob besondere (exclusive) Elementarklassen für höhere Bürgerschulen (Realschulen) zu entbehren seien?" aufgeworfen und zum Theil verneint, zum Theil bejaht. Für Verneinung der Frage ist Kletke **) und Röder ***) aus Princip, Looff und Beger aus Erfahrung. †) König dagegen

*) Die Gründe des Verf. gegen exclusive Elementarklassen treffen die Gymnasien großentheils ebensowohl, als die Realanstalten. Vergl. 1. Heft des vorigen Jahrg. S. 104—5. D. Herausg.

**) Absichtlich nenne ich diese Vorschule nicht Volksschule, sondern Elementarschule, weil sie durchaus nur die Grundlage der gelehrten und höhern Bürgerschule ist. (Kletke.)

***) Von der Mittelschule (gehobenen Volksschule, deutschen Schule) unterscheide ich aber streng die höheren Bürgerschulen, welche von der untersten Wurzel bis zum höchsten Gipfel auf einen andern Bildungscursus gegründet sind, indem sie eine ganz andere Gattung von Schulen darstellen. Die höhere Bürgerschule stuft sich ab in eine Elementarschule, welche bis zum zehnten Jahre reicht. Es fragt sich also: Wo soll das eigentlich Generelle der Realschule anfangen? Die Antwort lautet: Von unten auf! Da von unten auf Manches mitgebracht, Manches aber auch beseitigt werden muß! Vor Allem aber soll alles Mechanische so viel als möglich weggeschafft werden, damit das geistige Streben um so mehr befördert werde. (Röder).

†) Um nur ein Beispiel anzuführen, erinnere ich an die Realschulen in Aschersleben und Gotha, welche 1836 gegründet wurden. Dort hatten wir

will Eine gemeinsame Volksschule (Elementarschule) für Volksschule, Realschule und Gymnasium bis zum zehnten Lebensjahre des Schülers *), und dem müssen wir beipflichten, aus Gründen, die wir unten weiter angeben und auseinandersetzen werden.

Die Realschulmänner bilden in ihren öffentlichen Sitzungen keine Versammlung zu bloßer Conversation. Sie betrachten sich selbst als eine Repräsentation der Realschule, die zwar keine Beschlüsse von rechtlichen Folgen fassen, aber Erklärungen von moralischer Wirkung abgeben kann und abgibt. Ja, es ist unzweideutig ausgesprochen, daß eine Berufung auf eine von der Versammlung abgegebene Erklärung eine moralische Nöthigung für die Behörden sein werde, dem Inhalte praktische Folge zu geben. In Bezug auf den obigen Gegenstand liegt zwar eine durch Stimmenmehrheit abgegebene förmliche Erklärung nicht vor, aber sie liegt implicite in der Proposition von **Kletke**, welche den Berathungen in der Sitzung am 1. October 1846 zum Grunde lag und als Anhaltpunkt diente. Uebrigens haben auch viele Realschulen über die Frage factisch entschieden, daß sie exclusive Elementarklassen für sich haben einrichten lassen, und dadurch erklärt: sie könnten der exclusiven Elementarklassen nicht entbehren.

---

eine gute Bürgerschule (= Röders Mittelschule) zur Grundlage und erhielten gut vorbereitete Schüler. In Gotha wurde beschlossen, daß die Unterklassen des Gymnasiums zugleich Vorbereitungsklassen der Realschulen sein sollten. Ich bin aber damit durchaus nicht einverstanden, denn wenn wir unsere Schüler uns von andern Schulen müssen vorbereiten und zuführen lassen, so kommen wir zu kurz. Um daher dem Uebelstande abzuhelfen, trotz höher gestellter Forderungen in der letzten Klasse einen Mischmasch der verschiedenartigsten Vorbildungen zu erhalten und die meisten Schüler weggehen zu sehen, ohne daß sie etwas leisten, erlaube ich mir die Frage an die Versammlung zu stellen: Kann die Realschule die eigenen Unterklassen (Elementarklassen) entbehren oder mit dem Gymnasium bis zum vierzehnten Jahre die Bildungsstufen gemein haben? (Looff.)

*) Nächst der Volksschule ist die Realschule dem Gymnasium ganz gleich zu achten, und beide haben nur den Unterschied, daß sie sich mit dem zehnten Jahre von der beiden gemeinsamen Volksschule nach entschiedenen Seiten hin scheiden. (König.)

S. Pädagogische Literaturzeitung für Seminarien, Real-, Bürger- und Volksschulen von F. W. Looff VI. 10 11. 1846, und daselbst: Bericht über die zweite Versammlung der Realschulmänner, abgehalten zu Mainz vom 30. Sept. bis 5. October 1846 von Fried. Körner.

Wenn einzelne Realschulen dieses thun, so kann das durch lokale und zeitweilige Verhältnisse vielleicht gerechtfertigt werden, es ist etwas Einzelnes, ein specieller Fall, wofür oder wogegen die Localität entscheiden mag. Aber ganz anders ist es, wenn eine Versammlung von Realschulmännern, eine moralische Repräsentation der Realschule, die Unentbehrlichkeit exclusiver Elementarklassen ausspricht. Hier wird der Gegenstand principiell, und hört auf individuell oder lokal zu sein. Die Sache ist schon dann von Einfluß und Wichtigkeit, wenn die Versammlung gegen eine solche Erklärung sich nicht verwahrt. Das letztere hat sie nicht gethan, und es ist daher anzunehmen, daß sie die exclusiven Elementarklassen im Princip billigt und sich dafür erklärt. Einzelne Stimmen haben zwar in ihren Aeußerungen durchblicken lassen, daß sie nicht ausdrücklich dafür sind, aber dagegen verwahrt hat sich keine einzige. Die Versammlung vertritt also das Princip, und nimmt die Verantwortlichkeit für die Folge auf sich.

Lange habe ich gehofft, es würde aus der Mitte der Realschulmänner oder sonst ein würdiger Pädagog sich der durch das gedachte Princip verletzten Interessen annehmen, aber vergeblich. Es sei mir daher vergönnt im Namen einiger derselben eine Erklärung niederzulegen, und die Gründe dafür zu entwickeln.

Bevor ich jedoch dazu schreite, scheint es mir nöthig, etwas über die Motive anzudeuten, die mich zu diesem Schritte bewogen haben. Wäre ich nicht Volksschullehrer, so würde ich es gar nicht für nöthig halten. Aber noch immer ist man geneigt, den Gliedern dieses Standes gekränkte Eitelkeit, materielles Interesse und dergleichen unedle Motive bei ihren Handlungen unterzuschieben. Ich erkläre, daß ich von solchen in dieser Angelegenheit mich völlig frei weiß. Nur Liebe zur Wahrheit, Gerechtigkeit, insbesondere aber die Liebe zu meinem Vaterlande, bestimmter für die Erweckung, Hebung und Stärkung der deutschen Volksthümlichkeit, bestimmten mich, diese Erklärung gegen ein Princip abzugeben, das ich in seinem Grunde für unpädagogisch und unpsychologisch, in seinen Folgen für gefährlich für das deutsche Schulwesen, deutsche Bildung und deutsches Volksleben ansehe.

Exclusive Elementarklassen als wesentliche Glieder der höhern Bürger- und Realschulen sind durch die Behauptung zu rechtfer-

tigen gesucht worden, daß diese auf einem eigenthümlichen Bildungscursus von unten auf gegründet, daß sie eine ganz besondere Gattung von Schulen seien.

Durch die erstere Behauptung wird das wahre Verhältniß der Schule zum Zöglinge, die eigenthümliche Bildung zu der individuellen Kindesnatur völlig umgekehrt. Denn demzufolge wäre der Zögling wegen der Schule da, und wegen der eigenthümlichen Realbildung die menschliche, die kindliche Natur, nenne man sie individuelle Anlage oder anders: da sich doch das Verhältniß gerade umgekehrt stellt, so, daß die Schule des Zöglings wegen da ist, und die Bildung der eigenthümlichen Anlage des Schülers entsprechen, sich nach ihr richten soll. Ich meine: die Realschule ist auf eine besondere Anlage der Menschennatur gegründet und dadurch gerechtfertigt. Die Realbildung ist oder muß sein, weil eine besondere Anlage des menschlichen Geistes sie fordert, und sie würde nicht sein, wenn letztere fehlte; aber sehr lange ist die Anlage vorhanden gewesen, ohne daß sie Realschulen hervorgerufen hätte. Die Realbildung ist also nicht maßgebend für die Anlage des Geistes, sondern gerade umgekehrt, diese ist maßgebend für die Bildung.

Oder diese Behauptung beruht auf der falschen Voraussetzung, daß jedes Kind, welches der Elementarklasse einer Realschule mit dem sechsten Jahre übergeben wird, auch die für die Realbildung eigenthümliche Naturanlage mitbringe, oder auch, daß sich diese durch den Unterricht, insbesondere den Elementarunterricht erschaffen lasse. Die erste Voraussetzung wird durch die Erfahrung hinreichend widerlegt, indem sehr viele Zöglinge die Realschule, ohne sie durchlaufen zu haben, in der Folge wieder verlassen, weil sie sich entweder selbst überzeugen, daß ihnen die Natur die für Realbildung geeignete Anlage versagt habe, oder von den Lehrern bedeutet werden, daß es sich mit ihnen also halte. Daß die individuelle Anlage aber sich durch eigenthümlichen Unterricht nicht anerschaffen lasse, glaubt bis jetzt noch die Psychologie, wenn sie auch zugibt, daß durch die universelle Kraft des freien Geistes die Naturanlage überwunden werden kann. Dieser Fall ist aber selten, weil nur wenige Individuen mit einer solchen Universalität des Geistes begabt sind, daß sie

sich nach freiem Willen nach jeder Seite der menschlichen Bildung hin mit gleichem Erfolge frei bewegen könnten. Ein pures äußeres Zustutzen der Zöglinge für ihren Zweck wird aber die Realschule wie jede andere mit Recht verschmähen.

Der Elementarunterricht ist Entwickelung der individuellen Anlage, nicht Bildung derselben; und nur sofern in jedem Individuum auch die allgemeinen Anlagen der Menschennatur vorausgesetzt werden, wird er durch Uebung zugleich Bildung dieser.

Gegen exclusive Elementarklassen der höhern Bürgerschule verwahre ich mich daher zuerst im Namen der Elementarerziehung.

Wer entscheidet über die Anlage des Kindes zur Realbildung? Gewöhnlich sind es die Eltern. Jedermann weiß es, wie schwer im sechsten Lebensjahre selbst von dem erfahrungsreichsten und scharfsinnigsten Psychologen mit Sicherheit bestimmt werden kann, dieses Kind eigne sich von Natur, jenes nicht für den realistischen Bildungscursus oder eigentlich für die Lebenssphäre, in welche er ausmündet, denn darauf kommt es an. Jedermann weiß es, daß selten eine psychologische Beobachtung, weit häufiger der Wunsch des Vaters, die äußern Verhältnisse den Ausschlag geben, die Entscheidung motiviren und herbeiführen, wenn über den Bildungsweg und den einstigen Wirkungskreis des Kindes die Frage entsteht. Sehr häufig entsteht aber auch nicht einmal die Frage, sondern der blinde Zufall entscheidet.

Können nun diese Umstände nicht geleugnet werden, so ist gewiß, daß die Elementarklassen der Realschulen von einer bunten Menge verschiedener Naturanlagen, welche den verschiedenen Individuen eigen sind, werden gefüllt sein. Da die Realschule, wenn sie ihr Wesen bewahren, ihren Zweck erreichen will, die natürliche Bestimmung der Zöglinge mit ihrem Zwecke identificirt, so muß sie nach dem Vorgesagten die ihrem Zwecke zuwiderlaufenden Naturanlagen des Zöglings unentwickelt brach liegen lassen; ja sie muß noch mehr, sie muß den ihrem Zwecke zuwiderlaufenden, durch die Naturkraft sich hervordrängenden Geistesrichtungen beschränken, und mit Gewalt unterdrücken. Sie wird also auf der einen Seite die Entwicklung der Menschenkraft vernachläßigen und auf der andern Seite die Freiheit des Individuums unterdrücken, wenigstens naturwidrig beschränken. Die

Psychologie, wie die Erfahrung haben es an vielen traurigen Erscheinungen nachgewiesen, daß der Kampf des Geistes mit den unnatürlichen Beschränkungen die Kraft desselben zu einer bedeutenden, eminenten Stärke steigert, aber auch dadurch das Gleichmaß der Kräfte stört und eben dadurch die sittliche Natur, welche eben nur in dem rechten Gleichgewicht der natürlichen Kraft und der eventuellen Bethätigung sich entwickeln kann, zerstört.

Ich verwahre mich gegen exclusive Elementarklassen der Realschulen, daher auch im Namen der sittlichen Freiheit der Menschheit.

Ja, die Realschule ist gezwungen zur Erreichung ihres Zweckes alle ihr zu Gebote stehenden Zwangsmaßregeln anzuwenden, den ihr einmal übergebenen Schüler zu nöthigen, daß er ihrem Zwecke diene; und so wenig dagegen etwas zu erinnern ist, wenn sich die Individualität bei Aufnahme des Zöglings bereits so weit entwickelt hat, daß, so viel durch menschliches Wissen erkannt werden kann, dieselbe sich für den Bildungsgang der Realschule eignet; solcher Ungerechtigkeit macht sie sich doch schuldig gegen den Zögling, bei welchem dieses nicht der Fall ist. Sie wird dadurch für den, dem Zöglinge inwohnenden persönlichen Willen, ihren eigenen aufzwingen, ihn zum Sklaven machen.

Ich verwahre mich daher gegen exclusive Elementarklassen im Namen der Gerechtigkeit und im Interesse der persönlichen Freiheit.

Bis zum sechsten Lebensjahre hat sich die natürliche Anlage der menschlichen Individuen noch nicht bis zu dem Grade entwickelt, daß daraus die individuelle Lebensbestimmung erkannt und festgesetzt werden könnte; dieses Individuum eignet sich für die Bildung, welche durch den Volkscursus, jenes für die, welche durch den Realschulcursus, ein drittes für die, welche durch den Gymnasialcursus angestrebt wird, oder richtiger, für die entsprechenden Lebenskreise, in welche die Curse einführen sollen, — denn nicht die Schule ist der Endzweck, sondern das Leben —; dagegen ist das Publikum jetzt sehr geneigt, die Kinder vorzugsweise den Realschulen zu übergeben aus Gründen, deren Erörterung hier zu weit führen möchte. Daher kann es nicht fehlen, daß die Elementarklassen der höhern Bürgerschule auch mit solchen

Individuen werden angefüllt werden, deren später erfolgende geistige Entwicklung sie als ungeeignet für den Realcursus erscheinen läßt. Diese werden eben ihrer geistigen Ungefügigkeit wegen den Gang des Unterrichts hemmen, die befähigten Schüler in ihren Fortschritten aufhalten, und ohne wirklich Vortheil für ihre individuelle Entwickelung und angemessene Bildung von dem Besuch der Realschule erlangt zu haben, dieselbe verlassen. Diese haben dann nicht nur die Zeit, welche sie auf der Realschule zubrachten, für die Bildung, zu welcher die Natur sie bestimmt, mehr oder weniger verloren, sondern werden gewiß auch die öffentliche Meinung für die Realschule herabstimmen. Das wird dann später zur Folge haben, daß geeignete Individuen nicht selten ihr entzogen werden, wo es denn dieser eben so ergeht, wie jenen auf der Realschule. Die Elementarklassen der Realschulen bringen daher die Realschulen in Verfall, und Verwirrung in die Schulbildung überhaupt. Dazu kommt, daß die Elementarklassen der Realschulen den Unterhaltungsetat ohne Nutzen und Noth erhöhen, dadurch die allgemeinere Verbreitung derselben hindern.

Ich verwahre mich gegen exclusive Elementarklassen der Realschulen im Namen dieser selbst.

Doch ich gehöre nicht zu denen, welche die Schule als Selbstzweck begreifen. Ich kenne kein Interesse der Schule, das nicht zugleich das Interesse meines Volkes oder meines Geschlechts wäre. Bevor ich also die Verwahrung der Volksschule ausspreche, werde ich etwas weiter ausholen, um diese gründlich und vielseitig zu motiviren.

Das deutsche Volk befindet sich zur Zeit in einer Lage, daß es die Interessen der Menschheit aufgehen lassen darf in die seines Volkes, es darf die Humanität mit der Nationalität identificiren; bestimmter: es befindet sich in einer Lage, daß es seine Volksthümlichkeit durch alle Kräfte der Menschheit stärken darf und muß, wenn es seine Selbstständigkeit, Freiheit und Eigenthümlichkeit behaupten und die Mission erfüllen will, welche unzweifelhaft die Vorsehung ihm aufgetragen hat. Es handelt sich jetzt mehr als je um die geistige und leibliche Existenz des deutschen Volkes.

Unsere Zeit, die politische und kirchliche Lage, die industriellen Verhältnisse des deutschen Volkes, des deutschen Vaterlandes nöthigen, das tiefste, lebendigste Gefühl der Edelsten unseres Volkes und die heiligsten Interessen, so wie die Sorge um die ersten und unentbehrlichsten Güter eines Volkes, Selbständigkeit und Freiheit drängen uns, einig und deutsch zu sein.

Nur die geistige Ueberlegenheit des deutschen Volkes gleicht den Mangel physischer Kräfte und materieller Mittel in einem möglichen Kampfe gegen den Osten und Westen aus. Aber ein Geist ist nur kräftig und stark durch die Eigenschaften seines Wesens — Einigkeit und Beweglichkeit.

Ein Mittel nun, die Praxis des Lebens und Berufes mit dem neuen gewissen Geiste der Wissenschaft zu beseelen, die Mechanik der leiblichen That zur Dynamik des geistigen Lebens zu erheben, hinwiederum auch die todten Formen der theoretischen Wissenschaft mit den neuen frischen Erscheinungen des Lebens zu befruchten, und so in allen diesen Gegensätzen die ideelle Einheit oder die Einheit der Idee des Menschenlebens im Großen und Ganzen, im Allgemeinen für die Menschheit zu bewirken, hat die neuere Pädagogik in dem Realgymnasium gefunden.

Um diese Vereinigung der eben angedeuteten Gegensätze zu verwirklichen, die Idee zu realisiren, ist aber auch erforderlich, daß sowohl die Masse des Volks, als auch die palpable Materie, der industrielle Stoff vergeistigt werde.

Das Gefühl von der Nothwendigkeit die Materie zu vergeistigen hat die höhere Bürger- oder Realschule ins Leben gerufen. Dieses Gefühl zur lebendigen Erkenntniß und Ueberzeugung zu erheben und als neue Lebenskraft, als neues Lebenselement in alle Glieder des deutschen Volkes zu gießen, das ist ihre Aufgabe. Bestimmter ist ihre Aufgabe die: des Schülers Sinn für die Natur zu öffnen, den Geist für die Beschäftigung mit den Naturkörpern zu rüsten, daß er eindringe in das Geheimniß ihrer Bildungen, und wiederum die Naturkörper also zuzurichten, daß immermehr die körperliche Materie in das Gebiet des Geistigen sich hinüberbilde, und indem sie auf diese Weise den Naturgeist in die Form des menschlichen Geistes hinüberbildet, gleichsam die Natur humanisirt, soll sie dieses neue Moment des menschlichen

Lebens dem Realschüler so zum lebendigen Bewußtsein bringen, daß er fähig sei, es in freien Bildungen in jedem ihm zugetheilten Lebensberufe auszudrücken.

Durch dieses Bestreben der Real- oder höhern Bürgerschule, die Materie, die Masse zu vergeistigen, wird also nicht allein die Einigkeit verwirklicht, sondern auch die Beweglichkeit der Masse.

Die Vergeistigung der Natur hat die Real- oder höhere Bürgerschule mit dem Realgymnasium gemein, aber dieses bezieht seine Strebungen, Forschungen und Experimente auf die Menschheit, Humanität überhaupt, jene dagegen auf die Nationalität und in weiterer Entwickelung auf die besonderen volksthümlichen Berufsarten.

Weil nun, wie oben bemerkt, der Deutsche sich in einer Lage befindet, in welcher es ihm Bedürfniß ist, die Menschheit mit der Volksthümlichkeit, die Humanität mit der Nationalität zu identificiren: so kann es nicht auffallen, daß in der Praxis die Real- und höhere Bürgerschule vom Realgymnasium nicht scharf unterschieden, oft sogar mit ihr vermengt wird.

Wird mir nun zugegeben, daß die Einigkeit und Beweglichkeit die belebenden Ideen der gegenwärtigen deutschen Nationalbildung sind, und daß das Schulwesen nur gedeihen kann, wenn es von den Bildungsideen der Gegenwart getragen wird; so darf es am allerwenigsten eine Scheidung des Volkes mehr unterstützen oder gar herbeiführen, als durch die dringendste Noth oder die größte Gefährde für den Zweck der Nationalbildung erfordert wird.

Der Zweck der Nationalbildung, insbesondere der Realbildung erfordert eine Trennung der Individuen auf der elementarischen Stufe keinesweges. Das 6—10 Lebensjahr der Kinder bezeichnet die Periode, in welcher noch keinerlei Berufsbildung eintreten darf. Das allgemein Menschliche muß an einem Allen gemeinsamen Material entwickelt, und aus den individuellen Auffassungsweisen der Kinder von dem Erzieher erkannt werden, zu welcher Lebenssphäre dieses oder jenes Individuum von der Natur bestimmt, und welcher der vorhandenen Bildungswege von ihm zu betreten sei.

Nur wenn die allgemeinen Elementarschulen die Entwickelung

des Geistes nach allen Richtungen hin nicht förderten, wenn sie etwas Berufliches scharf hervorheben, die allgemeinen Hülfsmittel, durch welche die gegenwärtige Generation die Bildung sich anzueignen pflegt, Sprache, insbesondere Lesen und Schreiben, nicht den Zöglingen gewährte, wären die Realschulen berechtigt, besondere Elementarklassen für sich zu fordern. Was aber Kletke von diesen exclusiven Elementarklassen fordert, leistet jetzt jede Volksschule in ihren Elementarklassen auch. „Die Kinder sollen mit etwas Ausdruck lesen, ziemlich orthographisch richtig schreiben und mit unbenannten Zahlen zu rechnen wissen. Hiezu sollen noch kommen einige geographische Vorkenntnisse, eine religiöse Vorbildung und Anfänge im Zeichnen. Die Seelenkräfte des Kindes mögen sich allseitig organisch entwickeln, obschon Phantasie und Gedächtniß vorherrschen werden." Das sind die Forderungen, welche Kletke an seinen Real-Elementarschüler stellt. Wenn aber auch viele Volkselementarschulen wegen ihrer unzureichenden Einrichtung die Kinder bis zum 10. Lebensjahre nicht dahin brächten — denn viele Volksschulen haben für Ober-, Mittel- und Elementarklasse nur einen Lehrer —: so ist daraus nur zu folgern, daß die Volksschulen besser eingerichtet und namentlich reicher dotirt werden müssen, damit für jede Bildungsstufe auch ein besonderer Lehrer angestellt werden könnte, nicht aber exclusive Elementarklassen einzurichten.

Der Brennpunkt, in welchem die Strahlen des Sinnens, Fühlens und Denkens, Strebens und Sehnens, Wünschens und Hoffens der edelsten Deutschen zu hellerm und hellerm Lichtstrahl sich sammeln ist die Einigkeit des deutschen Geistes. Woher soll aber diese kommen, wenn wir die Kindheit schon aus einander reißen? Wenn es im Leben keinen Raum gibt, auf welchem die Kinder des Vornehmen und Geringen, des Reichen und Armen sich als gleich an Wesen, gleich in ihren Interessen, gleich an Rechten und Pflichten, gleich an Streben, und gleich an Zucht und Sitte fühlen lernen? Denn das Leben hält die Stände noch immer schroff genug gegen einander. Ist etwa die Kirche der Raum? Es thut mir wehe, daß ich's sagen muß, gerade diese am wenigsten.

Wir haben leider exclusive evangelische, katholische, herrn-

huthische, evangelisch-reformirte, calvinische, lutherische, deutsch- und christkatholische, römisch-katholische 2c. Schulen. Wollen wir die Spaltungen noch weiter treiben? Ist es nicht genug an der religiösen Zerrissenheit? Wollen wir von der Hand der Pädagogik ein neues Schwert schmieden lassen, um das arme zerklüftete deutsche Volk noch mehr zu zersplittern und sein Gemüth gänzlich zu zerrütten? Nein, heilen sollen, wollen, müssen wir, wir Pädagogen, mögen wir einem Volke, einem Hause oder einer Schule vorstehen.

Dann müssen die exclusiven Elementarklassen fallen. Wir haben im ganzen Organismus des Lebens keine Anstalt, keinen Raum anders, als in der allgemeinen Elementarklasse, um die durch kirchliche Spaltungen getrennten Kinder des deutschen Volkes äußerlich und innerlich zu vereinigen; um das Band des Friedens, der brüderlichen Liebe, der gleichen göttlichen Kindschaft zu knüpfen durch den rein religiösen Geist und durch den deutschen Nationalgeist. Daheim im Hause der Eltern und da draußen in der angebornen kirchlichen Gemeinschaft — denn die Kirche wird jetzt dem Deutschen angeboren! — zerrt der confessionelle Eifer der Eltern, die Intoleranz der Priester schon am kindlichen Gemüth, das in seiner Unbefangenheit mit jeder ihm ähnlichen Kindergestalt sich zu associiren strebt, weil es in der gleichen freundlichen Form, die gleiche Neigung zur Einigung voraussetzt. Es darf um Gotteswillen mit dem Kinde einer andern Kirche nicht sympathisiren. Der in der Folge eintretende Confirmationsunterricht vollendet die Trennung des deutschen Gemüths. Es ist nicht ganz so schlimm, wird man mir entgegnen. Das gebe ich zu, aber das liegt nicht an der Kirche, sondern daran, daß wir Deutschen besser, als die Kirche sind, daß wir ein tieferes Gemüth haben, als die sich exclusiv christlich nennenden kirchlichen Gemeinschaften.

Darum sollte die Schule nicht noch eine pädagogische Trennung, keinen pädagogischen Separatismus neben den kirchlichen setzen, darum sollten die Elementarschulen allen deutschen Kindern gemein sein, denn daß dahin der confessionelle kirchliche Unterricht nicht dringe, da der religiöse Separatismus nicht seine vergiftende Wurzeln schlage, das können wir Pädagogen verhüten, wenn wir

fest und einig sind. Ja, die Elementarklassen sind die einzigen Asyle in der christlichen Welt, in welchen der rein religiöse Gemeingeist noch eine Zuflucht findet, wo die reine Christusreligion der Liebe zu dem allgemeinen Vater der Menschen und der brüderlichen Liebe noch Wurzel schlagen darf und kann. Darum sollten alle deutschen Kinder die gleiche Elementarschule besuchen, damit sie nicht ganz fremd blieben dem hohen Schutzgeiste wahrer Religiosität, und von ihm lernten, den andersglaubenden Deutschen noch als seinen Bruder anzusehen und zu lieben.

„Aber die Reallehrer haben eben, weil sie das letztere wünschen, die Pflicht, für ihre Schüler besondere Elementarklassen zu fordern; denn die gewöhnlichen Elementarklassen der Volksschullehrer stehen ja eben unter dem directen Einflusse einer besondern Kirche, sie sind Parochialschulen; dagegen sind die Realschulen gänzlich von der Kirche emancipirt; darum können und dürfen diese mit den kirchlichen Volkselementarschulen nichts gemein haben." So können mir die Realschullehrer entgegnen. Dennoch muß ich um der Volksschule willen bitten, von der Errichtung besonderer Elementarklassen abzustehen. Auch die Volksschule bedarf in ihren Elementarklassen der Befreiung vom directen confessionellen Religionsunterricht, und daß dies wohl ohne Nachtheil des kirchlichen Sinnes und wahrer Religiosität angeht, hat das nassauische Schulwesen seit 1817 bewiesen. Auch unsern armen deutschen Bauer- und Tagelöhnerkindern, die nicht im Besitze der Mittel sind, den Elementarklassen der höhern Bürgerschule übergeben zu werden, möchte ich den kurzen Traum der reinen Religion meines Heilandes gönnen, den ihnen Canisius, Calvin oder Luther nicht formuliren sollte. Diesen billigen Wunsch zu erfüllen, sollten die Achtung gebietende Versammlung der Reallehrer und die wohlhabenden deutschen Väter durch ihren Einfluß und ihr Fürwort der Volksschule behülflich und förderlich sein. Aber die Elementarklassen der Realschulen werden der Volksschule die Theilnahme, den Einfluß, das Interesse beider immer mehr entziehen, und mit diesen auch die materiellen Mittel zur bessern Gestaltung der Volksschule. Die Volksschule wird künftig nur die junge Generation der Proletarier erziehen, wenn das Princip exclusiver Elementarklassen für höhere Bürger- und

Realschulen sich immer mehr Bahn brechen sollte. Der materielle und moralische Pauperismus, den wir doch wahrlich mit allen Mitteln bekämpfen sollten, wird in der immer mehr verlassenen Volksschule den geeignetsten Boden finden, von wo aus er sich wie eine Schmarotzerpflanze um den Baum der gesunden Volksbildung, des gesunden Volkslebens hangen wird.

Darum verwahr' ich mich gegen die exclusiven Elementarklassen der höhern Bürgerschule im Namen der Volksschule.

Dem deutschen Volke hängt noch aus den Zeiten des Faustrechts die Trennung in Kasten und Zünfte an — der Urdeutsche kannte solche Scheidungen und Exclusionen nicht —, die mehr oder weniger sich hassend, verachtend oder knechtisch-scheuend von einander getrennt blieben. Eine Krankheit, die tief eingefressen hat in die deutsche Nationalität, so tief, daß in einer hohen Versammlung der intelligentesten, erleuchtetsten Männer, auf dem preußischen allgemeinen Landtage im Ernst noch von einer exclusiven Standesehre die Rede sein, und solche sogar eifrige Vertheidiger finden konnte.

Neben diesen Volksscheiden hat der letztere geschichtliche Zeitraum auch in dem größeren oder geringeren Grund- und Geldbesitz, in den höhern oder niedern Stufen des Beamtenthums neue Scheidewände zwischen dem deutschen Volke aufgerichtet, die Einigkeit des deutschen Geistes zerrissen und das Gemüth verwirret, ihm wenigstens viel von seiner ursprünglichen Innigkeit und Kraft geraubt. Kastengeist, herrisches Wesen und Knechtssinn, Geldstolz und Feilheit des Charakters sind die bittern Früchte dieser Schmarotzerpflanze am Baume des deutschen Volkslebens, welche wiederum für die kommende Generation neuen reichlichen Samen scheußlicher Giftpflanzen gebären. Ist nicht der Pauperismus schon eine solche? Möchte das schon von uns Deutschen in seinen Wirkungen verspürte Gift das Heilmittel unserer socialen Zustände und Gesinnungen werden. Es hat wenigstens den Anschein. Gott behüte uns vor dem Rückfall.

In der Kindheit schon werden die Deutschen durch den Stand oder Beruf, durch Grund- oder Geldbesitz fern von einander gehalten, in den männlichen Jahren aus alter Gewohnheit.

In den Volksschulen waren bisher diese Unterschiede so

ziemlich aufgehoben; hier lernte das Kind vornehmer Eltern das Kind armer Eltern schätzen, dieses jenes achten, alle sich lieben, oder konnten es doch, und würden es noch mehr gethan haben, wenn häusliche und Vermögensverhältnisse nicht täglich das Separationsgeschäft fortgesetzt hätten.

In der allgemeinen, gemeinsamen Elementarschule ist der Ort, wo die Kinder des Vornehmen und Geringen, des Hohen und Niedern, des Reichen und Armen sich einander kennen und lieben, sich als Gleiche und Brüder ansehen und behandeln lernen könnten. Hier, wo gleiche Anschauungen den Geist auf gleiche Weise entwickeln, gleiche Zucht die gleiche Sitte lehrt, gleiches Bedürfniß gleiches Streben weckt, die gleichen Mühen gleiche Kräfte entwickeln und in manchen Centralpunkten, z. B. um einen geliebten oder auch einen gehaßten Lehrer die gleichen Interessen gesammelt werden, hier oder nirgends ist der Ort, ist die Zeit, wo die Einigkeit des deutschen Gemüths gepflegt werden und die gleiche Gesinnung sich entwickeln und befestigen kann, hier oder nie wird der gleiche deutsche Brudersinn geweckt, hier oder nie ist die Bildung des deutschen Gemeingeistes vorzubereiten und das Bewußtsein der deutschen Einigkeit im Gemüthe zu begründen.

Im Interesse der deutschen Einigkeit verwahre ich mich gegen exclusive Elementarschulen.

Wir haben aber auch Beweglichkeit der Masse als ein Moment der gegenwärtigen Bildung und als ein unentbehrliches Element des deutschen Volkslebens bezeichnet. Ach! und wie träge sind die Kinder der Armuth. Hunger, Kummer, Blöße, Mangel jeglichen Lebensgenusses, jeglicher aufregenden Freude drücken den Geist nieder. Die Eltern, dem kümmerlichen Erwerbe nachgehend, sprechen wenig oder gar nicht oder nur belfernd mit ihnen, weil ihre Erhaltung weit mehr Last als Lebenszweck ist. An wem sollen sich die Lebensgeister dieser Elenden erfrischen? An den Eltern können sie's nicht, an den Geschwistern können sie's nicht. An dem Lehrer? Es ist bekannt, daß sie meist unter dem gleichen Joche der Armuth seufzen und beständig mit Nahrungssorgen kämpfend, nur mit Hülfe der Religion schwer den fressenden Unmuth und Lebensüberdruß unterdrücken. Nur die lebensfrohen Kinder des Wohlstands können sympathetisch die

schlummernden Lebensgeister der Kinder der Armuth erwecken, die welkenden Kräfte erfrischen. Die strotzende Lebensfülle jener reißt auch wohl diese mit in den Traum der Lebenslust hinein; ihre Phantasien wecken auch wohl in diesen schwache Bilder und Combinationen. Welcher Elementarlehrer hätte nicht schon die Beobachtung gemacht, wie ein munterer lebensfroher Knabe eine ganze Schaar träger Kinder zur Lebendigkeit weckt, und welche Erfolge dadurch für den Unterricht bewirkt wurden! Mit tiefem Schmerz kann ich nur an die Elementarklasse denken, welche allein von Kindern der Proletarier bevölkert ist, und ich muß fürchten, unsere Volksschulelementarklassen wird dies Schicksal treffen, wenn die Elementarklassen für höhere Bürgerschulen allgemeiner werden. Um so mehr muß ich das fürchten, weil man schon den Gedanken an höhere Bauerschulen daran geknüpft hat.

Nicht will ich daran erinnern, wie der tägliche Anblick der Noth und des Elends der armen Elementarschüler die Mildthätigkeit der Wohlhabenden wecken und moralischen Einfluß auf sie üben wird, aber das will ich noch bemerken, daß die feinere Sitte der wohlhabenden Familien durch die Verbindung und Vereinigung aller Stände in derselben Schule auch unvermerkt auf die Kinder des Elends überfließt, und in ihren Herzen den Sinn fürs Edle weckt und dadurch die dem Armen verzeihliche niederträchtige Gesinnung austreibt, wie die also erweckte Liebe des armen Kindes zu dem wohlhabenden auch den Neid und die Begierde zum Stehlen vermindert.

In einer aus wohlhabenden und armen Kindern gemischten Elementarklasse wird es aber auch nicht an Beispielen fehlen, daß letztere an Geistesgaben, Fleiß und Sitte sich auszeichnen, und dadurch jenen die anschauliche Ueberzeugung gewähren, daß der Arme nicht nothwendig schlechter oder dummer als der Reiche ist, und wird dadurch unvermerkt bewogen werden, gegen ihn Gerechtigkeit und Billigkeit im reifern Alter zu üben in Wort und That.

Nicht selten ist auch die Erscheinung, daß die wohlhabenden Kinder aus übersprudelnder Lebensfülle und Lebenslust in maßlosen Muthwillen sich ergehen, daß ihre Beweglichkeit in Ausgelassenheit und Zügellosigkeit ausartet. Sind nun lauter solche

Kinder in großer Schaar versammelt, so wird es für den Lehrer eine sehr schwere Aufgabe sein, das rechte Gleichgewicht zwischen der nöthigen Ruhe und der Bewegung zu erhalten, den besonnenen Fortschritt zu erzielen. Wenigstens beruht die Lösung dieser Aufgabe einzig und allein auf dem pädagogischen Takte des Lehrers. Nicht so in den gemischten Elementarklassen.

Die Ruhe, der Trübsinn, die Niedergeschlagenheit der ärmern Schüler mindert die Wildheit, den Leichtsinn, die Ausgelassenheit der wohlhabendern, und die Extreme der letztern und erstern vereinigen sich dadurch zum ruhigen besonnenen Fortschritt, zum kindlichen Ernst und zu erquicklicher Munterkeit aller, und so wird in beiden Arten von Kindern ohne Zuthun des Lehrers das rechte Maaß der Lebendigkeit, der rechte Sinn und die sichere Basis einer guten vernünftigen Schulzucht und die rechte Stimmung für das Gedeihen des Unterrichts erzeugt.

Ja, dadurch wird der rechte deutsche Volkscharakter unvermerkt und sicher vorbereitet. Das aber halte ich für wichtiger als alles äußere Wissen oder jedes berufliche Geschick. Gelangt das edle deutsche Volk wieder zu der rechten geistigen Besonnenheit für seine Interessen und zu dem rechten Ernst des Lebens, vermöge welcher es sowohl die Erscheinungen der Gegenwart richtig würdigt, als auch die bereits eroberten Resultate der Bildung und des Lebens, sofern sie die Keime des Ewigen an sich tragen, mit rechtem frommen Ernste sich zu bewahren sucht, dann kann es jeder feindlichen Macht kühn die Spitze bieten. Die Scheidung des deutschen Volkes in den Tagen der Kindheit und der Zeit der elementaren Bildung aber würde den deutschen Volkscharakter ganz gewiß verderben, denn es würde die Tiefe seines Gemüthes verletzen und es verwirren.

Darum verwahre ich mich gegen exclusive Elementarklassen im Namen des deutschen Volkes.

Ueber den Unterschied in der Bedeutung der zwei Conjunktionen parceque und puisque.

Von Prof. Gayler, Archidiaconus zu Reutlingen.

Die wahre Bedeutung und der rechte Gebrauch dieser zwei Partikeln scheint mir auch in der neuesten Zeit einer weiteren Erörterung zu bedürfen, besonders einer solchen, die sich ausdrücklich auf den Gebrauch hierin maßgebender Schriftsteller stützt.

Wir wollen vorerst sehen, wie die Sache dargestellt zu werden pflegt. In den Synonymen des Abbe Girard fehlt dieser Artikel ganz. Von der französischen Akademie an bis auf die neueste Zeit wird oft (Mozin, Hirzel, Vinet Borel), ein Moment darein gelegt, daß puisque eine bekannte Sache voraussetze; parceque von einer dem, zu welchem man spricht, unbekannten Rechenschaft gebe. Daß dies nicht viel frommen könne, wird man leicht sehen. Der Grundsatz kommt meines Bedünkens daher, weil puisque der Natur der Sache nach oft etwas Bekanntes anführt, um auf einen Schluß zu leiten; wie wenn Montesquieu sagt: le ciel veut punir ce prince de n'avoir pas été assez modéré envers les ennemis, qu'il a vaincus, puisqu'il lui en donne d'invisibles: aber — um nur auch Einiges für meine Behauptung beizubringen — wenn derselbe sagt: les batailles sont beaucoup moins sanglantes, qu'elles ne l'étaient, parce qu'il n'y a presque plus de mêlée, will er dem Leser etwas Unbekanntes beibringen? und wenn er den Herren zu den Damen seines Serails sagen läßt: vous devez me rendre grace de la gêne, où je vous fais

vivre, puisque ce n'est que par cela, que vous méritez encore de vivre, setzt er etwas Bekanntes voraus?

Wenn ferner das eine Mal gesagt wird (Hölder) puisque gibt einen Grund an, aus welchem man folgert oder sich zu etwas entschließt, wie das deutsche da; parceque hingegen die Ursache, aus welcher man sich eine Wirkung erklären muß, wie unser weil; — ein anderes Mal (Ahn) parceque gibt einen Grund an, puisque räumt ein; oder (Eisenmann) puisque drückt einen allgemeinen Grund aus; so ist allerdings viel Wahres darin, allein die Unbestimmtheit der Begriffe Grund und Ursache, allgemeiner Grund; der Ausdruck einräumen, der auch die Voraussetzung einer bekannten Sache bezeichnet, — können zu keiner Sicherheit führen. Besonders beachtungswerth scheint mir der Grundsatz eines alten Grammatikers (Einleit. in die französische Sprache; Leipz. 1781): parceque zeigt den wahren und bestimmten Grund der Sache, puisque einen entfernteren Beweggrund oder eine Folge an.

Die Bemerkung (Hölder, Eisenmann, Borel), daß parce que auf die Frage: warum? stehe, ist nicht unrichtig, sondern wäre auch sehr praktisch, wenn diese Frage immer rationell in dem hier erforderlichen Sinne gestellt würde, wiewohl auch dann ein ästhetisch-rhetorischer Gebrauch von puisque besonders erörtert werden müßte. Eben so praktisch aber als richtig ist, daß auf das ausgedrückte pourquoi immer parceque folge; z. E. elle est bien bonne. Pourquoi? parce qu'elle connait la peine (Sue). Im gemeinen Leben steht auch wie im Deutschen: darum, parce dafür. Pourquoi? Mon Dieu, parce (Molière). Unrichtig aber ist, was in obgedachter Einleitung steht: Man muß nie parceque, sondern nur que nach c'est setzen; denn über den Grund, warum die Europäer den Amerikanern überlegen seien, sagt Voltaire: est ce parcequ'ils ont de la barbe au menton? und über den Grund, warum die Vögel nicht mehr reden, läßt er einen verzauberten Vogel sagen: Pourquoi cela? c'est parce que les hommes ont pris enfin l'habitude de nous manger. Und Barthélemy: Comment des peuples si guerriers ne songeaient ils qu'à prolonger la guerre? C'est parce que cette guerre ne devait pas se faire sur le même plan, daß aber c'est que für c'est

parceque stehe, ist gewiß. Nun laßt uns zur Sache selbst übergehen.

A. Parceque ist aus par-ce-que zusammengeschrieben, um zu zeigen, daß par ce nicht regiert werde von einem Zeitwort, sondern absolut stehe für par cette raison, par ce motif. Das regierte par ce que ist leicht zu unterscheiden. Jedermann sieht, warum ich schreibe: je vois par ce qu'il dit, qu'il ne veut pas, oder: vous en jugerez par ce, qu'il a fait. Aber, wenn auch nicht durch die Schreibart, in Gedanken sollte man unterscheiden, wo manchmal bei einem Wort der doppelte Fall eintritt, z. E. wie Barth. sagt: les voix chantent toujours à l'unisson. (Einklang) ou à l'octave, qui n'est distinguée de l'unisson, que (par ce qu'elle) parcequ'elle flatte plus l'oreille, unterschieden darin, daß —; und wenn er sagt: dans l'éducation particulière un enfant se croit distingué de la foule, parcequ'il en est séparé — ausgezeichnet dadurch, daß, weil 2c.

B. Parceque zeigt unmittelbar den Grund an. Dies wird, wie wir sehen werden, die Hauptregel sein. Darin aber muß ich eine, von den Grammatikern zu oft übersehene, Bemerkung über die Stellung vorausschicken. Es folgt aus dem eben Gesagten, daß es natürlich ist, parceque dem Satze, den es begründet, nachzusetzen. Dies wird gewöhnlich unbemerkt gelassen, nur bei Eisenmann finde ich bemerkt, daß es nach dem Hauptsatze stehe. Und dies ist in der Bedeutung und in dem Verhältniß, wovon hier die Rede ist, immer der Fall, und auffallend ist es mir, wenn Grammatiker für die Schulen Beispiele vom Gegentheil aufführen. Parceque steht nach meiner langen sorgfältigen Beobachtung nur in zwei Fällen voran. Einmal, wenn man sagen will, daß aus dem Grunde, welchen parceque angibt, etwas nicht folge, z. E. parceque vous oubliez les services, que vous m'avez rendus, je ne les oublierai pas moi (Sue). Parcequ'elle est courtière en diamants, et qu'elle en a quelquefois pour 5000 francs dans son cabas, elle n'en est pas plus riche (Sue). Besonders geschieht es bei Fragen: Soit, mais parceque mon coeur n'appartiendra à personne, lui appartiendra-t-il davantage? (Sue) Ein armer Juwelier fait simplement son devoir d'honnête homme; mais parceque son devoir est simple,

son accomplissement est il moins grand, moins beau? (Sue) Parcequ'un fripon vous dupe avec audace, vous voulez, que partout on soit fait comme lui? (Molière) Comment? parcequ'un homme s'avise de vous épouser, il faut d'abord, que toutes choses soient finies pour nous? — Quoi? parcequ'elle est demoiselle, il faut qu'elle ait la liberté, de me faire ce qui lui plait? *) Hier ist klar, daß, wenn der Satz mit parceque hinten stünde, der Sinn oft verkehrt würde. Ist dies aber nicht der Fall, so kann er ebenfalls nachstehen; z. E. une excellent principe change-t-il de caractère, parce qu'on en tire de fausses conséquences. Ferner steht es voran, wenn mit parceque und seinem Satze etwas verbunden wird, das man voranstellen kann und will, wie mit dem Grunde ein Zweck; z. E. Autant, pour ménager la douloureuse susceptibilité de madame G. que parce qu'il n'aime pas à ébruiter ses bienfaits, Monseigneur a laissé ignorer à M., qu'il avait retiré sa parente etc.

Parce que zeigt, wie gesagt, unmittelbar den Grund an; und zwar I. den Realgrund, die wirkende Ursache; II. den logischen Grund, Verstandes-Grund.

I. Den Realgrund

a) in physischen Verhältnissen. Suivant Hippocrate les vins nouveaux sont plus laxatifs que les vieux, parcequ'ils approchent plus du moût (Barth.). Jeder Körper sucht eine gerade Linie zu beschreiben, wenn ihn kein Hinderniß abhält; die Folge ist: que tout corps, qui tourne autour du centre, tend à s'en éloigner, parceque plus il en est loin, plus la ligne, qu'il décrit, approche de la ligne droite (Montesq.).

b) in psychischen Verhältnissen,

1) Zuständen. Il croit parce que Dieu l'éclaire. Marm. Epaminondas disposait à son gré des passions des autres, parcequ'il était maître des siennes (Barth.). Les hommes peuvent faire des injustices, parce qu'ils ont intérêt de les commettre, et qu'ils préfèrent leur satisfaction à celle des autres (Montesq.).

2) Antrieben, Triebfedern. La republique redoute les domiciliés, parcequ'elle redoute la liberté séparée de l'amour

---

*) Molière.

de la patrie (Barth.). Les femmes ne nous ont laissé prendre l'empire, que parcequ'elles ont plus de douceur que nous (Mont).

c) in historischen, also gemischten Verhältnissen. Les jeunes Athéniens devinrent frivoles, parcequ' Alcibiade était leger; insolents, parcequ'il était hardi; indépendants des lois, parcequ'il l'était des moeurs. Les incursions des Péloponnesiens devaient être passagères, parcequ' étant très pauvres-ils ne pouvaient rester long temps les armes à la main (Barth.). Les sacrifices humains cesseront enfin, parceque les cruautés asurdes et inutiles céderont tôt ou tard à la nature et à la raison (Barth.) Voltaire läßt einen Sternbewohner sagen: nous ne sommes jamais trompés par les femmes parceque nous n'en avons point; nous ne faisons point d'excès de table, parce que nous ne mangeons point; nous n'avons point de banqueroutiers, parcequ'il n'y a chez nous ni or ni argent; on ne peut nous crever les yeux, parceque nous n'avons point de corps à la façon des vôtres, et les satrapes ne nous font jamais d'injustice, parceque dans notre petite étoile tout le monde est égal.

II. Den logischen Grund, und zwar

a) den Beweisgrund. Ein eingebildeter Weise sagt: ce que j'ai dit, est vrai, parceque je l'ai dit; ce que je n'ai pas dit, n'est pas vrai, parceque je ne l'ai pas dit (Montesq.) Es wurde Jemand, der ein Kaninchen gegessen, von einem Juden, Türken, Armenier getadelt; ils me soutinrent, sagt er, que j'avais grièvement offensé Dieu; l'un parceque cet animal était immonde; l'autre, parcequ'il était étouffé. l'autre enfin, parcequ'il n'était pas poisson (Montesq.) Von einem Musiker, der nur künstlich Ton auf Ton häufte, sagt Jemand: j'ai vu Platon le taxer d'ignorance et d'ostentation; de l'une, parce qu'il n'avait aucune notion de la vraie beauté; de l'autre, parcequ'il n'ambitionnait que la vaine gloire de vaincre une difficulté (Barth.) Tout pouvoir sans bornes ne saurait être légitime, parce qu'il n'a jamais pu avoir d'origine légitime (Montesq.) Man sagt von Athenern: quand ils sont bons, ils le sont plus que les autres Grecs, parceque leur bonté n'est pas une vertu d'éducation (Barth.) La dégradation est une peine très grave dans une démocratie, parceque rien n'est si humiliant, que de se trouver au dessous de

ses égaux (Barth.) La poésie, plus philosophique et plus instructive que l'histoire, parcequ'elle choisit de plus beaux modèles-donnait de grandes leçons de courage (Barth.) Bei Afrika on ne peut guère parler que de ses côtes, parcequ'on n'en connait pas l'intérieur (Montesq.)

b) den Beweggrund. Epaminondas verlangt die Grabschrift: Les Thébains ont fait mourir Epaminondas, parcequ'à Leuctres il les força d'attaquer et de vaincre les Lacédémoniens, und so noch drei parceque nach einander (Barth.) Solon fut obligé de préférer le gouvernement populaire, parceque le peuple ne pouvait plus supporter la tyrannie des riches; parcequ'une nation, qui se destine à la marine penche toujours fortement vers la démocratie (Barth.). Les rois d'Europe n'exercent point le pouvoir avec tant d'étendue, que les Sultans; premièrement, parce qu'ils ne veulent point choquer les moeurs et la religion des peuples; secondement, parce qu'il n'est pas de leur interêt, de le porter si loin. (Mont.) Les Grecs ont montré de l'estime pour l'éloquence et pour l'histoire, parceque la première est nécessaire à la discussion de leurs intérêts, et la seconde à leur vanité (Barth.) Toute la Grèce regarde les exercises du gymnase comme la partie la plus essentielle de l'éducation, parce qu'ils rendent un homme agile, robuste (Barth.) La lutte, le pugilat — l'Egypte ne les a jamais adoptés, parcequ'ils ne donnent qu'une force passagère (Barth.). Voulez vous qu'un Troglodyte fasse une action vertueuse parce que je la lui commande, lui, qui la ferait tout de même sans moi? sagt der Fürst. Montesq. On m'a toujours appelé l'ingenu, sagt der Hurone bei Voltaire, parceque je dis toujours naivement ce que je pense. Nun will ich noch zwei Beispiele beifügen, wo der Satz mit parceque das eine Mal zum vorhergehenden Zeitwort mit der Verneinung, das andere Mal zum Zeitwort allein gehört, weßwegen hier auch nur die halbe Negation steht. Simaghan sagt bei Chateaubriand zu Atala's Mutter: je ne vous mutilerai point, parceque vous avez été sincère. Aber Montesq. sagt: un prince ne peut faire la guerre, parcequ'on lui aura refusé un honneur, qui lui est dû.

B. Puisque. Es ist augenscheinlich aus puis que zusammen

gesetzt, und man sagt auch puis donc que vous les voulez; es entspricht ganz unserm alten sintemahl = sint, seit einmal, und zeigt demnach zunächst eine Zeitfolge an, und heißt in Folge daß, dies ist aber ein so weiter Begriff, daß alles unter parceque Gesagte hieher gezogen werden könnte. Der Unterschied aber ist dieser:

a) Was vom Realgrund gesagt worden ist, kommt niemals mit puisque vor, wenn die Bezeichnung genau sein soll.

b) Was den logischen Grund begrifft, so deutet puisque nicht den unmittelbaren, sondern den mittelbaren Grund an. Hiebei ist aber wohl zu bemerken, einmal, daß, weil puisque voran oder nachstehen kann, dasselbe oft aus rhetorischen Gründen, auch der Deutlichkeit wegen in mathematischen Schriften, für parceque voransteht, dann auch, was mit dem eben Gesagten eng zusammenhängt, daß zuweilen die Absicht des Redenden, die aus dem Zusammenhang erhellen muß, erheischt, auf die Unmittelbarkeit oder Mittelbarkeit der Folge kein Gewicht zu legen. Damit aber die Sache deutlich werde, muß ich sie speziell betrachten nnd mit Beispielen belegen.

I. Der einfachste Gebrauch von puisque ist

1) die Umstände, die etwas möglich machen oder erleichtern, zu bezeichnen, kurz die bloße Gelegenheit.

Puisque je vous ai rencontré, je veux vous faire voir, combien je suis sensible aux services, qu'on rend à ma famille. Lesage in Gil. Blas. Puisque la fortune me présente un enfant, je l'adopte. id. Mais puisque la parole enfin en est lachée,

A retenir Damis me serais je attachée? Molière.

2) Die Gelegenheit, die zu etwas antreibt, Gelegenheitsursache, Anlaß. Je veux suivre vos conseils, puisque vous avez la bonté de me les offrir. Lesage. Il faut bien que je vous suive, puisque vous ne voulez pas fuir sans moi. Chateaub. in Attala. Gil Blas findet für einen jungen Herrn einen Tanzmeister und sagt: je le retins pour montrer à Don Henri sur le pied de 4 doubles pistoles par mois, puisque c'était un prix fait par les grands maîtres de l'art. Lesage. Puisque le financier a si bien augmenté son superflu, comment puis je faire

pour accroître aussi ma petite fortune (Voltaire). Va donner à boire à la pauvre mère, puisque tu ne dors pas (Sue). Da du doch nicht schläfst. So sagt Achill bei Racine:

Mais puisqu'il faut enfin que j'arrive au tombeau,
Voudrais je, de la terre inutile fardeau, —
Attendre chez mon père une obscure vieillesse?

Sokrates Schüler sagen bei Lamartine im Kerker zu demselben:

Puisque tu vas mourir, ami trop tôt quitté,
Parle nous d'espérance et d'immortalité.

II. Weiter zeigt es einen Grund an, aber nur einen, woraus geschlossen werden kann, einen Wahrscheinlichkeitsgrund. Peutêtre qu'il a tout refusé à cette pauvre fille, puisqu'elle le prie encore (Volt.) Il fallait bien, que les Lacédémoniens eussent commencé à se lasser de leurs divisions, puisqu'ils consentirent à écouter Terpandre — dessen harmonische Accorde sie, wie man behauptete, vereinigt haben sollten (Barth.). Je jugerai, que Don César aimait les romans de chevalerie, puisqu'il en avait fait une si bonne provision (Lesage).

III. Es gibt auch an, woraus geschlossen werden muß. Und da es hier dem parce que gegenüber steht, so muß ich mich hiebei länger verweilen. Es gibt

a) das, woraus geschlossen werden muß, mittelbar; vermittelst eines aus Sinn und Zusammenhang zu supplirenden Satzes an.

Dem Gebrauch von parceque liegt ein allgemeines bedingendes Urtheil zu Grund, wovon der Satz mit parceque die Bedingung, der correspondirende die directe Folge in der Anwendung enthält. Z. B. wenn man von einem Lande nur das Innere kennt, so kann man nicht von den Gränzen sprechen; nun kennt man — dies Beispiel steht oben — von Afrika nicht das Innere, also 2c., dies ist nun hier nicht der Fall, sondern es tritt das vorgenannte mittelbarste Verhältniß ein.

Dasselbe gilt auch im mathematischen Sprachgebrauch; ich will aber, um nicht da und dort unklar zu werden, nur ein schlichtes Beispiel anführen aus Lemberts Algebra.

En effet $a = a + b - b$, puisque $+ b - b = o$.

Aus dem Letzteren folgt die Richtigkeit jener Gleichung nicht

unmittelbar, sondern mittelst der schlichten Wahrheit: Wenn man einer Größe wieder ebenso viel nimmt, als man ihr gegeben, so gibt und nimmt man ihr nichts; also bleibt sie. Nun zu Beispielen der Sprache. Fenelon läßt die Kalypso sagen: Télemaque il faut que tu meures, puisque je ne puis mourir. Dies kann unmöglich der unmittelbare Grund von Jenem sein; also konnte es nicht parceque, sondern muß puisque, in Folge, heißen. Die natürliche Vermittlung ist diese. Aus dem ganzen Zusammenhang erhellt, daß sie sagen will: Wir Beide können nicht zugleich leben; Eins muß sterben; nun aber kann ich nicht sterben, folglich mußt du sterben. Lesage läßt Mencia, die nach dem vermeintlichen Tod Alvars, ihres Gatten, sich wieder verheirathet, als dieser wieder erschienen war, und sie entschuldigen wollte, zu ihm sagen: Pourquoi voulez vous excuser votre épouse? Elle est coupable, puisque vous vivez. Dies war nur der mittelbare Grund. Wenn eine Frau, will sie sagen, ohne sichere Nachricht vom Tode ihres Mannes zu haben, heirathet, so ist sie schuldig. Nun aber lebst du, also kann ich keine sichere Nachricht gehabt haben; darum bin ich schuldig. Le citoyen n'est pas le maître de son honneur, puisqu'il ne l'est pas de sa vie, sagt Barth. als er von der Pflicht des Staats spricht, Verläumdung der Todten zu rügen. Wer seiner Rechtfertigung nicht sicher ist, ist auch seiner Ehre nicht sicher; wer aber seines Lebens nicht sicher ist, kann auch der Rechtfertigung nicht sicher sein. Derselbe urtheilt von den ägyptischen Priestern: interprètes des volontés des Dieux, arbitres de celles des hommes, dépositaires des sciences, et surtout des secrets de la médecine, ils jouissent d'un pouvoir sans bornes, puisqu'ils gouvernent à leur gré les préjugés et les faiblesses des hommes. Auch hier ist eine Vermittlung nöthig, nämlich: Vorurtheile und Schwächen beherrschen die Menschen; wer jene beherrscht, beherrscht auch diese. Derselbe: dans une âme docile aux inspirations de la prudence on doit découvrir aussi un parfait accord entre la raison et les passions, puisque l'une y commande et que les autres obéissent. Heißt hier, wie wir auch sehen werden, puisque im Fall daß, so bedarf es nichts weiter; heißt es da, so supplire ich: Wenn Einer befiehlt, der Andere gehorcht, so kann Ordnung

nur sein, wenn Befehl und Vollzug korrespondiren. Demnach fordert die Klugheit Correspondenz der Vernunft und Leidenschaften. Wenn eben derselbe sagt: on jugea, qu'un orateur, qui dédaignait les applaudissements, méritait la confiance, et que les affaires, dont il faisait le rapport, devaient être importantes puisqu'elles le forçaient à rompre le silence, so ist die Vermittlung leicht. Wer vor dem Volk spricht, sucht entweder Beifall, oder etwas Wichtiges vorzutragen; und sucht ein solcher jenen nicht, so ist die Folge, wenn er das Stillschweigen bricht, daß er Wichtiges sagen wolle. Sue in den Mysterien von Paris sagt von Jemand: Il sentit, que le pauvre, qui restait honnête au milieu des plus cruelles privations était doublement respectable puisque la punition du crime pouvait devenir pour lui — an den reichlich verpflegenden Straforten — une ressource assurée. Also der unmittelbare Grund: weil er nicht nur das Gesetz achtet, sondern auch Herr seiner Begierden ist. Quand on dit, sagt Montesq., que les arts rendent les hommes efféminés, on ne parle pas du moins des gens, qui s'y appliquent, puisqu'ils ne sont jamais dans l'oisiveté, qui de tous les vices est celui, qui amollit le plus le courage. In Folge dessen kann man jenes nicht sagen, parceque les arts gardent plutôt des moeurs efféminées.

Nun nur noch zwei Beispiele, wo parceque und puisque sich gegenseitig neben einander erläutern. Lesage läßt im Gil Blas Jemand sagen: Il y a dans ce coffre 50,000 ducats. C'est plus qu'il ne m'en faut pour le reste de mes jours, quand je vivrais au de la d'un siècle, puisque je n'en dépense pas mille chaque année, et que j'ai déjà passé mon 10 lustre. In Folge dessen kann man verschiedene Rechnungen stellen, so daß man 1000 Dukaten — x mit 50 — x Jahren multiplicirt, und das Produkt von 50,000 Dukaten abzieht; dann kann man bei jedem Ergebniß sagen: parceque je n'en dépense que x par année. Weiter wird nun gesagt: Je ne crains donc point l'avenir, parceque je ne suis adonné à aucune des trois choses, qui ruinent ordinairement les hommes, (bonne chère, jeu, femmes). Leucippe und Democrite lehren nach Barth. Notre âme finit avec le corps, parce qu'elle n'est, comme le fer, qu'un com-

posé de globules subtils, dont la mort brise les liens; et puisqu'il n'y a rien de réel dans la nature, excepté les atomes, et le vide, on est par une suite de conséquences forcé de convenir, que les vices ne différent des vertus que par l'opinion. So ist ja gesagt, daß man durch die Folge von Schlüssen auf den Grund kommen müsse. Jedem liegen die Schlüsse nahe: Was nicht reell ist, existirt blos dem Namen nach; wenn aber ausser den genannten Dingen nichts reell ist, so sind es auch Tugend und Laster nicht; also existiren sie blos dem Namen nach.

Der absolute Beweggrund steht nie mit puisque. Er zeigt hier, wie oben bei 2 bemerkt ist, nur den Anlaß an; man sieht also, was es heiße, wenn gesagt wird, es bezeichne ein Motiv. Z. E. in Gil Blas sagt ein Diener: Je gagnai mon auberge, où je comptais d'aller tous les jours, puisque mon maître n'avait point de ménage. Dies ist offenbar nur Anlaß, der Grund der Wahl aus dem sonst Möglichen wird nicht gesagt.

b) Es gibt das, woraus geschlossen werden muß, so an, daß es die vorher genannten Gründe nur reassumirt, und heißt: in Folge der Gründe. In den mystères de Paris sagt ein Armer von den Reichen: Ont ils grand faim? grande est leur joie.. ils n'en dînent que mieux. Fait il froid, tant mieux, ils appèlent cela une belle gelée; — ils ne peuvent donc pas nous plaindre beaucoup, puisqu'à eux la faim et le froid leur tournent à plaisir. Schon donc drückt aus, daß sich aus dem Vorhergesagten der Hauptgrund ergebe, weßwegen dann dieser mit puisque, nicht parceque steht.

c) Es gibt — was ein häufig vorkommender Fall ist — nur einzelne Merkmale des Hauptgrundes an, welche der Verstand mit den übrigen zusammen nehmen muß, um parceque zu sagen. So sagt Memnon bei Voltaire: j'ai des amis, je les conserverai, puisqu'ils n'auront rien à me disputer. Der Ingenu sagt bei demselben über die vielen juridischen Requisite: vous êtes donc de bien mal-honnêtes gens, puisqu'il faut entre vous tant' de précautions. In den mystères heißt's von einem Mansardenzimmer: la froidure est bien âpre, puisque la chaleur naturelle de 7 personnes entassées dans un petit espace

n'attiédit pas cette atmosphère glacée. Hier heißt puisque in Folge auch davon.

d) Es gibt in aufgeführten Ereignissen den Grund zu erkennen. Ich gebe nur ein Paar Beispiele aus Voltaire (Princ. d. Bab.) Il a beaucoup d'esprit, puisqu'il a fait pour vous un assez joli inpromtu, — Sa vertu n'a point d'égale, puisque, pouvant demeurer auprès de vous, il est parti sans délibérer, dès qu'il a su, que son père était malade, — vous êtes le plus vertueux, puisque vous avez été élevé par des prêtres d'Egypte. C'était au bourreau qu'il appartenait, d'écrire l'histoire de notre île, puisque c'était lui, qui avait terminé toutes les grandes affaires. Im Candide: Après tout la pure nature est bonne, puisque ces gens ci, au lieu de me manger, m'ont fait mille honnêtetés.

e) Es gibt die Beispiele an, die den Grund involviren. Il faut, que les enfants des rois de ce pays soient bien éléves, puisqu'on leur apprend à mépriser l'or et les pierreries Volt. Tu parles de la chute de l'empire des anciens Perses, qui fut l'effet de leur mollesse: mais il s'enfaut bien que cet exemple décide, puisque les Grecs, qui les vainquirent tant de fois et les subjuguèrent, cultivaient les arts avec infiniment plus de soin, qu'eux. Montesq.

f) Bei Fragen gibt es an, woraus man die Antwort zu schließen habe, und entspricht unserem nachdem; so enthält es oft unter dieser Form den eigentlichen Grund.

Pulcheria sagt bei Corneille zu Phokas:

Tu me donnes, dis tu, ton fils et ta couronne;
Mais que me donnes tu, puisque l'une est à moi,
Et l'autre en est indigne, étant sorti de toi?

Comment voulez vous, que je manque à mes promesses. puisque je les ai faites entre les mains de Mademoiselle? Volt. Puisque l'ancienne musique a de si grands avantages, et la moderne de si grands agréments, pourquoi n'a-t-on pas essayé de les concilier. Barth. Comment ne me trahiriez vous pas, disait Théodoric — bei Marmontel — moi qui ne suis qu'un homme, puisque vous trahissez pour moi celui, que vos pères ont adoré?

Bemerkenswerth dünkt mich, daß puisque auch bedingende

Partikel ist, in bestimmten und unbestimmten Fällen. Im bestimmten Falle sagt Pulcheria bei Corneille zu Phokas:

Et puisqu' avec que moi tu veux le couronner,
Tu ne me rends mon bien que pour te le donner.

Archidamus sagt bei Barth: Les Athéniens viennent de nous proposer la voie de négociations etc., ce serait une injustice de la refuser. Dans l'intervalle nous nous adresserons aux nations de la Gréce, et, puisque — im unbestimmten Falle — la nécessité l'exige, aux barbares eux mêmes. Sue in den mystères: tous les égarements sont en effet dignes de pitié, puisque le repentir leur succède.

Demnach, dünkt mich, haben wir den sicheren Grundsatz, daß parceque unmittelbar nach Sinn und Form den Realgrund und logischen Grund ausdrückt; puisque hingegen denselben nur mittelbar, und sonst Verhältnisse und Umstände bezeichnet, welche Nebengründe abgeben, neben den oben angegebenen Beziehungen, wo es in gar keine Parallele mit parceque gesetzt werden kann.

Aber eine schon Anfangs berührte Modifikation, welche selten beachtet wird, muß wohl beachtet werden; eine Modifikation, die durch den weiten Begriff „in Folge daß" möglich, und dann wirklich wird durch das rhetorisch-ästhetische Bedürfniß, a) zuweilen den Hauptgrund voranzustellen, oder b) nach subjectiver Absicht den eigentlichen Grund nur unter dem blosen Begriff der Folge darzustellen.

ad a) Grammatisch kann nur puisque vorangestellt werden, und so steht es auch zu Anfang für parceque, dies findet man oft in mathematischen Schriften; der Kürze wegen gebe ich hievon kein Beispiel. Lesage in Gil Blas: Puisqu'il ne resiste point, il y aurait de la barbarie à l'egorger. Derselbe: Puisque vous vous êtes repenti de votre faute, je ne dois pas m'en ressouvenir. Derselbe: Puisque c'est à vous, que je dois mon poste, je ne prétends point m'en tenir à la petite terre de L., je vous offre avec cela 2000 ducats de pension. Barth.: Puisque tous les citoyens ont le droit d'assister à l'assemblée, ils doivent avoir celui de donner leur suffrages. Derselbe: Eh bien! puisque nous ne sommes instruits ni de la recette, ni de la dépense

(des Staats), renonçons pour le présent au dessein de procurer de nouveaux fonds à la république. Solche Beispiele finden sich überall.

ad b) Wenn man, seiner gegründeten subjectiven Absicht nach, nicht willkürlich, auf die Form des eigentlichen Grundes kein Moment legt, so steht auch sonst puisque für parceque. Wenn Barth. sagt: Il est en notre pouvoir d'être vertueux, puisque nous avons tous l'aptitude à le devenir, — so liegt darin ein Realgrund; weil aber der Hauptsatz nur eine Folgerung aus der zuvor gegebenen Definition der Tugend ist, so will er den zweiten nur schlicht als Complement beifügen, wie wenn wir sagen: wir haben ja doch ꝛc. Montesqu. hatte nachgedacht, quel était le gouvernement, le plus conforme à la raison etc. und gefunden, daß die Regierung es sei, die den Neigungen angepaßt ist; darum setzt er nur als eine Art Corollarium: Si dans un gouvernement doux le peuple est aussi soumis, que dans un gouvernement sévère, le premier est préférable, puisqu'il est plus conforme à la raison, et que la sévérité est un motif etranger, während in Beweisform parceque erwartet würde. Bei demselben sagt ein Sohn, ein Guèbre, zu seinem Vater, der die Tochter dem Mahomedanismus in die Hände geliefert: vous avez plus fait, que si vous aviez fouillé les éléments, puisque vous avez fouillé l'âme de votre Fille, qui n'est pas moins pure. Hier liegt in der Folge der ganze Grund, wozu also ein parceque? Ebenso, wenn der Bruder der Schwester Vorwürfe gemacht, sie aber erwiedert: quand ma religion serait plus moderne que la vôtre, elle est au moins plus pure, puisqu'elle n'adore qu'un Dieu, au lieu que vous adorez encore le soleil, les étoiles, le feu. Mit der bloßen Substitution der Folge für den Grund muß man sich begnügen, wenn in den mystères Madame Georges sagt: cette faiblesse m'afflige, puisqu'elle vous fait souffrir, indem auch keine bestimmte Grundangabe nöthig war. Ebenso, wenn Pascal betet: Seigneur, prenez mes affections, que le monde avait volées; volez vous même ce trésor, ou plutôt reprenez le puisque c'est à vous (c'est vous) à qui il appartient. Und der ästhetische Grund des Metrums muß gelten, wenn bei Corneille Crispus sagt:

Le dessein avec lui serait tombé par terre,
Puisque, sans la valeur de ce jeune guerrier,
Martian demeurait ou mort, ou prisonnier.

Kein unbedeutendes Erklärungsmittel in solchen Fällen ist, wenn man puisque in der oben erwiesenen Bedeutung von Wenn nimmt.

Da ich oben gegen die Annahme gesprochen, daß parceque dem Hörer etwas Unbekanntes mittheile, puisque etwas Bekanntes voraussetze, so sehe ich mich hier veranlaßt, mich über die Beispiele zu erklären, die man zum Behuf jener Annahme anführt: Wenn man fragt: pourquoi faites vous cela? und man antwortet: parcequ'on me l'a ordonné, — so geschieht es, weil man bestimmt den Beweggrund nach der gemeinen Regel bei pourquoi mit parceque angeben will. Sagt man: faites le puisqu'on vous l'a ordonné, so erklärt man blos, gemäß dem Befehl soll man es thun, sei der eigentliche Beweggrund, welcher er wolle. Wenn ich sage: je ne sortirai pas, parceque je suis malade; so gründe ich meine Aussage bestimmt auf die Krankheit. Sagt aber Jemand: il ne faut point sortir, puisque vous êtes malade, so könnte und müßte man, wenn man bestimmt den Beweggrund angeben wollte, sagen parceque etc., so wie man predigt: il faut pardonner à ses ennemis, parceque Dieu l'ordonne; aber man will nur sagen, in Folge der Krankheit sei es nicht räthlich auszugehen, wenn sie auch nicht der eigentliche Beweggrund sein müsse. Das Natürlichste dünkt mich, in solchen Fällen puisque in der vorhin erwiesenen Bedeutung wenn zu nehmen.

Schlußbemerkung.

Ich bin wohl zufrieden, wenn ich nur auch mein Scherflein beigetragen habe, da die gewöhnlichen Regeln der sichern Basis so oft ermangeln, um den Wahn zu verdrängen, daß sich für die Sache, wovon hier gesprochen wird, kein Regulativ geben lasse; das Gefühl, hört man zuweilen, leite dabei den Franzosen, und in seinem Umgange müsse man sich solches aneignen, sonst gebe es kein Mittel. Hier ist Wahres und Falsches seltsam gemischt. Ein solches Gefühl leitet freilich bei allen Sprachen, aber der Sprachgenius ist sich seiner selbst bewußt, und wer ihn

erkennt, wird sich seines Gefühls Rechenschaft tragen. Jedenfalls ist der besagte Wahn das Wahrzeichen, allen Unterricht darüber zu verbannen.

Aber, gesetzt auch, könnte man sagen, es sei alles wahr, was ich gesagt, so ist die Anwendung sehr schwierig, und bei eigentlichen Schülern unpraktisch; schwierig muß allerdings eine Sache sein, die nicht auf äußern Formen, sondern auf Denkformen beruht; aber unpraktisch ist nur, was nicht zu fruchtbarer Anwendung gebracht werden kann, nicht das, was keine spielenden Regeln zuläßt. Und jenes ist gewiß hier nicht der Fall. Wenn, statt Regeln zu geben, die sich auf jedem Schritt als unrichtig oder unzureichend erzeigen, oder gar auf vager Vergleichung mit deutschen Partikeln beruhen, die sicheren Grundbegriffe eingeprägt werden, die ich für parceque gegeben, so wird der Schüler durch die Negation der Fälle, wo jene Statt finden, selber auf puisque geleitet, oder leicht geleitet werden können. Es sollten dann Anfangs beim Componiren nur Abweichungen davon gestrichen, beim Exponiren nur Fälle, welche den Grundbegriff enthalten oder augenscheinlich nicht enthalten, ausgehoben werden. Allmählig werden sich dann, wie bei einer Zeichnung, deren Grundlinien richtig gezogen sind, die Schattirungen, die logischen und die rhetorischen, eintragen lassen; dies wird um so leichter sein, da ich nicht nur räsonnirt, sondern mein Räsonnement mit classischen Beispielen belegt habe.

II. Bücherschau.

1.

Elementar-Grammatik der griechischen Sprache. Von Dr. Robert Enger, Director des Gymnasiums zu Ostrowo. Breslau, Verlag von F. E. C. Leuckart. 1847.

2.

Uebungsbuch zum Uebersetzen aus dem Griechischen in das Deutsche, sowie aus dem Deutschen in das Griechische für die mittleren Gymnasialklassen. Von Dr. Robert Enger, Director des Gymnasiums zu Ostrowo. Breslau, Verlag von F. E. C. Leuckart. 1847.

Der Herr Verfasser dieser Elementar-Grammatik sah sich nach dem Vorworte zu derselben zu ihrer Herausgabe dadurch veranlaßt, daß die Nothwendigkeit, dem ersten Unterricht in den alten Sprachen eine Elementar-Grammatik zu Grunde zu legen, mit Recht von den bewährtesten Pädagogen anerkannt worden sei, da sich die rationale Auffassung der Sprache nicht nur der Altersstufe des Knaben als ganz unangemessen zeige, sondern auch nachtheilig auf das Gedächtniß wirke, und auf diese Weise nimmermehr eine Festigkeit in den Formen erzielt werden könne. Für das Griechische habe nun Raphael Kühner eine Elementar-Grammatik dieser Art herausgegeben, die aber des grammatischen Systems wegen, das der Verfasser befolge, nicht überall Anklang gefunden habe und jetzt noch von mehreren Anstalten verschwinden dürfte, seit für die preußischen Gymnasien die Bestimmung erlassen worden sei, daß, wenn für eine Sprache zwei Grammatiken nach einander gebraucht werden, diese in Anordnung, Terminologie und Begriffsbestimmung möglichst übereinstimmen müssen.

So ist nun das vorliegende Buch zunächst für die Anstalten bestimmt, in welchen die Grammatik von Buttmann in den obern Klassen zu Grunde gelegt wird. Es werden in demselben, mit Ausscheidung aller vereinzelt stehenden sprachlichen Erscheinungen, dem Schüler nur die Hauptgesetze der griechischen Formbildung vorgeführt, und in der Syntax, wo der von Buttmann befolgte Gang beibehalten wurde, sind nur die Regeln mehr vereinfacht.

Im ersten Abschnitt der Formlehre kommen vor: Alphabet, Eintheilung der Buchstaben, Spiritus, Quantität, Accentuation, Atona, Enklitika, Veränderung der Consonanten, Hiatus und Mittel gegen denselben, Interpunktionszeichen; Alles kurz und bündig auf 8 Seiten.

Der zweite Abschnitt enthält die Flexionslehre. Der Deklination ist ein kurzes Schema vorangeschickt, worauf gleich die Deklination des Artikels folgt, was ganz zu billigen ist, wenn schon andere Grammatiken diesen meistens nicht besonders aufführen oder ihn erst beim Relativ haben. Die erste Deklination hat wohl zu wenige Paradigmen, da ihrer im Ganzen nur fünf sind, und unter diesen nicht einmal ein Proparoxytonon ist. Zwar heißt es in der Anmerkung: der Schüler beantworte die Fragen: welche Accentveränderungen erleidet in der Abwandelung ein Proparoxyt. und Properispom.; welche ein Paroxyt. mit kurzer, welche eins mit langer vorletzter Sylbe und zwar je nach den verschiedenen Nominativ-Endungen? welche endlich ein Oxytonon? Zur schriftlichen Uebung diene: *θάλασσα*, *γλῶσσα*, *γνώμη* ꝛc. Daß aber der Schüler durch Anschauung sich den Accent am besten einpräge, liegt auf der Hand. Von den Wörtern auf *ης* heißt es blos: sie haben im Vokativ meist *α*, so alle auf *της*, wenige habe *η*, so die Patronymika auf *δης*; es fehlt aber noch die Angabe der zusammengesetzten Verbalien und der Völkernamen. Bei der zweiten Deklin. ist derselbe Mangel an geeigneten Paradigmen. In der Bemerkung zum Voc. der dritten Deklin. heißt es: die Worter auf *εύς*, *ις*, *υς*, sowie *παῖς*, *γραῦς*, *βοῦς*, werfen ihr *σ* ab; es sollte aber vielmehr heißen: die Wörter auf *εύς* und die auf *ις* und *υς*, wenn sie vor der Casus-Endung einen Vokal haben, und mehrsylbig, oder Nom. propr. sind, sowie *παῖς*, *γραῦς*, *βοῦς* werfen ihr *σ* ab. Der Accus. von *Δημήτηρ* heißt auch hier *Δημητέρα*, während doch Buttmann und auch Krüger *Δήμητρα* haben. Bei der unregelmäßigen Dekl. hat der Hr. Verfasser *μάρτυρ*, *μάρτυρος*; Buttmann und Krüger haben *μάρτυς*, *μάρτυρος*. Von den regelmaßigen Adjectiven sind keine Paradigmen vorhanden, die doch erst den Schüler in die richtige Setzung der Accente eingeführt hätten, und von den unregelmäßigen finden sich nur *μέγας*, *πολύς*, *πρᾶος*. Bei der Comparation der Adjectiven hätte bemerkt werden sollen, daß für diesen Fall auch eine Muta und Liquida Positionslänge bildet, da es ja Pag. 3 in einer Anmerkung heißt: Muta cum liquida machen in der Regel keine Position.

Die Lehre vom Verbum ist sehr befriedigend. Was über das Augment, die Reduplication, die Eintheilung der Verben und ihre Tempusbildung mit Klarheit gesagt ist, enthält gerade so viel, als sich der Anfänger bald aneignen kann, ohne mit zu vielen Regeln und Ausnahmen überladen zu werden. Bei dieser Kürze und Einfachheit wird der Schüler in den Stand

gesetzt, für sich selbst eine Repetition vorzunehmen und das Erlernte im Gedächtnisse wieder aufzufrischen. Bei den Verb. liquid. dem Paradigma ἀγγέλλω noch einige andere beizufügen, dürfte indeß nicht überflüssig gewesen sein; auch hätte, wo von der Betonung der Imperativi εἰπέ, εὑρέ, ἐλθέ, ἰδέ, λαβέ die Rede ist, gesagt werden sollen, wie man sie in der Composition betone, was bei den Verben auf μι geschehen ist. Die unregelmäßigen Verben sind zuerst nach Klassen geordnet, dann aber noch in einem alphabetischen Verzeichnisse ganz zweckmäßig so aufgeführt, daß auf die früheren Paragraphen verwiesen ist, gerade so, wie es auch Krüger in seiner Sprachlehre beobachtet hat.

Der zweite Theil enthält die Syntax. Hier folgt zuerst die Lehre vom Artikel; Alles kurz und faßlich; doch wäre noch eine weitere Bemerkung über die gewöhnliche Auslassung desselben zu wünschen. Was nun hierüber, so wie über die Pronomina, das Subjekt und Prädikat und über die Casus obl. auf 15 Seiten gesagt ist, dürfte für Anfänger ganz hinreichend sein. Der Herr Verfasser hat völlig den Gang der Buttmann'schen Grammatik beibehalten, die Regeln wirklich, so viel als möglich, vereinfacht, und jede derselben mit etlichen Beispielen belegt, welche sämmtlich aus Xenoph. Anab. genommen sind. Mit derselben Kürze und Klarheit sind auch die Genera des Verbi und seine Modi in Haupt- und Nebensätzen behandelt. Wenn übrigens der Herr Verf. S. 132 sagt: „Mehrere Zeitpartikeln, besonders ὁπότε, sowie die Relativa drücken mit dem Opt. verbunden, eine Wiederholung aus", und dabei den Gebrauch des Conjunct. übergeht, so können wir dieses nicht billigen, da ja genug Beispiele hierüber schon in den Uebungsbüchern für Anfänger vorkommen. Ebenso wünschenswerth wäre noch eine Hinweisung gewesen, daß die griechischen Schriftsteller überhaupt es lieben, aus der indirekten Rede in die direkte überzuspringen, wovon ja auch die Beispiele so häufig sind. Daß der Hr. Verf. diesen Abschnitt nicht in Substantiv-, Adjectiv- und Adverbialsätze aufgelöst und zersplittert hat, dafür werden ihm die Schüler nur Dank wissen; denn es ist wohl nicht zu läugnen, daß die Zerrissenheit des zusammengesetzten Satzes Lehrer und Schüler nicht selten unangenehm berührt, wenn sie von einem Paragraphen wieder zu einem andern hingewiesen werden. Die Präpositionen und ein guter Index schließen die Syntax, welcher noch ein Anhang über den epischen Dialekt beigegeben ist.

Die Ausstattung des Buches ist, was das Papier betrifft, gut zu nennen, und der Druck ist mit Ausnahme weniger Accente ziemlich correct; aber die gröbere griechische Schrift ist ganz mißfällig und es dürfte bei einer zweiten Auflage eine schönere zu wählen sein. Befremdend war noch dem Ref., S. 112 der Ausdruck „der morgige" (st. morgende) Tag zu lesen.

An die Elementar-Grammatik schließt sich genau das Uebungsbuch an.

Um die Deklinationen an einfachen Sätzen zu üben, setzt der Hr. Verf. wenige Formen von εἰμί, dann von dem Verbum auf ω nur das Präsens voraus. Jedem griechischen Abschnitte sind zwei deutsche Uebungsstücke beigefügt, zu welchen nur Beispiele gewählt sind, die wirklich einen vollstän-

digen Sinn und einen an sich verständlichen, belehrenden oder anziehenden Gedanken enthalten. S. 26 beginnt die Conjugation in folgender Ordnung: Präsens und Imperf. aller Verben und in den übrigen Zeiten der nicht contrahirten Verba pura; Verba pura und muta, Activ. und Med.; Passivum, Tempora secunda; Verb. liquid.; Verb. contr.; Verba auf $\mu\iota$; unregelmäßige auf $\mu\iota$; die übrigen auf $\mu\iota$; Verba anomala und der synkopirte Aorist 2. Das Ganze schließt mit einem griechisch-deutschen und deutsch-griechischen Wörterverzeichniß.

Da die Uebungen der Conjugation meistens Beispiele des zusammengesetzten Satzes enthalten, so ist in diesen vielseitig dem Schüler Gelegenheit gegeben, mit der Syntax bekannt zu werden, was Ref. als einen großen Vorzug anerkennt. Eben deßwegen wird aber auch der Hr. Verf. keinen Anstand nehmen, seine Elementar-Grammatik bei der nächsten Auflage noch so zu erweitern, daß sie dem Anfänger bei seinen Beispielen überall genügende Belehrung gibt. Ref. zweifelt nicht, daß beide Schulbücher, da sie mit Sachkenntniß und Liebe ausgearbeitet worden sind, in ihrem Kreise gebührende Anerkennung finden werden. J . . r.

3.

Germania. Vaterländisches Lesebuch für die reifere Jugend von Dr. Carl Vogel, Director der Real- und Bürgerschule in Leipzig. Leipzig, 1847. Verlag von J. A. Barth.

Während früher nur für die gelehrten Schulen Lesebücher und Chrestomathien gefertigt wurden, wendet sich in neuerer Zeit, seit durch die Real- und Bürgerschulen ein neues Glied in das Unterrichtswesen gekommen ist, die Thätigkeit tüchtiger Schulmänner der Bearbeitung deutscher Lesebücher zu. Nur will uns bedünken, daß man sich bei einem großen Theil dieser Lesebücher zu sehr nach dem Muster der gelehrten Chrestomathien gerichtet, zuviel dem Sprachlichen im engern Sinn Rechnung getragen, und dagegen das eigentlich deutsche Element, nicht sowohl als Sprache, sondern als Gesinnung und Nationalität, zu sehr in den Hintergrund gestellt habe. Daher besteht ein ziemlicher Theil der vorhandenen deutschen Lesebücher, aus einem Conglomerat von Lesestücken, aus welchen der Schüler seine Muttersprache, wie der lateinische Schüler sein Latein und Griechisch erst erlernen soll, sich dabei langweilt, und außer einer Masse trockener Regeln und abstrakter Definitionen, welche er nach vollendeter Schulzeit alsbald über Bord wirft, nichts lernt. Wie mit Hülfe solcher Conglomerats-Lesebücher der deutsche Sprachunterricht noch in vielen Schulen getrieben wird, ist er eine wahrhafte Lehrer- und Schülerquälerei.

Um so erfreuter waren wir, aus der gewandten Feder unseres Freundes Vogel, dessen Stimme unter den Rednern für deutsche Erziehung und Bildung unserer Jugend auf der Reallehrerversammlung zu Mainz hell er-

klungen, ein eigentlich **deutsches** Lesebuch (bei welchem wir nur die lateinische „Germania“ mit „das deutsche Vaterland“ vertauscht hätten), und in demselben eine reiche Sammlung gut gewählter Musterstücke zu bekommen, welche ganz geeignet ist, die reifere Jugend nicht nur mit dem Reichthum der deutschen Literatur bekannt zu machen, sondern ihr auch ein anschauliches Bild der deutschen Geschichte und des deutschen Landes und Volkes zu geben, so deutsche Gesinnung in ihr zu pflanzen und zu nähren. Dieser Gedanke zieht sich, wie der rothe Faden der englischen Marine, durch das ganze Werk hindurch, und wenn daher auch der Kritiker Manches als nur halbwahr und mit zu patriotischen Farben aufgetragen finden möchte, so können wir hierin keinen Mangel, sondern vielmehr einen Vorzug erkennen, da es sich beim Jugendunterricht, nicht um minutiöse Darstellung der nackten Wahrheit, sondern um Darbietung dessen handelt, was das jugendliche Gemüth für Volk und Vaterland begeistern mag.

Das Buch ist nach der Vorrede für **reifere** Schüler an den obern Klassen, theils der Bürger- und Realschulen, theils der Gymnasien bestimmt. Für erstere Schüler hätten wir eine sorgfältigere Behandlung des Styls, namentlich in der Richtung gewünscht, daß manche, zum Theil nicht sehr gewöhnliche Ausdrücke aus fremden Sprachen mit bekannteren, gleich guten deutschen Ausdrücken vertauscht worden wären, auch dürfte der Styl in manchen Stücken einfacher und bündiger sein. Den Schülern der Gymnasien möchten wir das Buch zur Lektüre ganz besonders empfehlen, denn gerade in diesen Anstalten herrscht noch häufig die Sitte oder vielmehr die Unsitte, daß, wie der Verfasser angibt, ihre Jugend zwar die sieben römischen Könige und Alt-Griechenland und Italien genau kennt, aber von deutscher Geschichte und deutschem Vaterland wenig oder nichts weiß, ähnlich wie auf dem andern Erdpol, in den Volksschulen Württembergs, zwar in der Regel eine Karte von Palästina zu treffen und die Geschichte Israels den Schülern wohl bekannt, das eigene Vaterland aber und dessen Geschichte für sie ein böhmisches Dorf ist.

Jedoch nicht blos für Schüler ist die Germania geschrieben, sondern auch die Lehrer, und wer irgend Sinn für deutsche Nationalität hat, wird das Buch mit Befriedigung lesen, und sich namentlich durch die in dem dritten Abschnitte befindlichen Musterstücke in die deutsche Literatur eingeführt sehen. Nur in der Geographie möchten wir unserm verehrten Freunde — aber auch andern Geographen — mehr Vorsicht empfehlen; denn wenn man hier Andern eben nur nachschreibt, so geräth man in Gefahr, seinen Lesern rein Irrthümliches zu bieten. Zum Beweis hiefür führen wir zwei Beispiele an. S. 73 in der Beschreibung des Hohenstaufen von W. Menzel (welcher sich doch schon lange in Stuttgart aufhält), wird gesagt, mit dem Thal gegen Geislingen ende die schwäbische Alp, und in dem Stück „Schwaben von F. Scherr“, sind nicht nur die Flüsse Brenz und Rems in **Beenz** und **Nems** verwandelt, sondern heißt es auch in der Anmerkung: Die Bewohner der rauhen Alp sind gutmüthige, genügsame Leute, die nur selten Fleisch oder Wein genießen, und bei Hafermuß (NB. auf schwäbisch Haberbrei),

Milch, Kartoffeln und Wasser ihre schwere Tageslast tragen und dabei doch immer guter Dinge und fröhlichen Muthes sind. Erlauben Sie, verehrtester Freund, mit Schwaben sind Sie nicht ganz glücklich gewesen und in andern Gauen dürften daher ähnliche kleine Irrthümer zu vermuthen sein. Denn 1) die schwäbische Alp endet nicht mit dem Geißlinger Thal; 2) die Gutmüthigkeit und den stets fröhlichen Muth der Bewohner der rauhen Alp lassen wir auf sich beruhen; 3) aber genießen die Aelpler mehr Fleisch und Wein und Bier (an Wasser fehlt es zu Zeiten), und haben eine weniger schwere Tageslast zu tragen, als die Bewohner des von der Natur gesegneten Unterlandes, welche fast das ganze Jahr eine schwere Tageslast zu tragen haben und den Wein bauen, aber selten auf ihren Tisch bekommen. Doch getrösten Sie sich, unserem Freunde Curtman ist in seinem Lesebuch Aehnliches begegnet. S. 283 sagt er: Ehrenvoll für die verstorbene Königin ist das große (???) Katharinenstift (in Stuttgart), worin viele arme Mädchen erzogen und viele Bedürftige unterstützt werden. Nun ist aber das Katharinenstift eine höhere Töchterschule mit einem Schulgeld von 50 fl. und der Verfasser hat das Katharinenstift mit der Paulinenpflege verwechselt. Von der schwäbischen Alp macht er eine grausenhafte Beschreibung, wir versichern ihn aber, daß diese Alp im Sommer wogende Fruchtfelder und nicht blos unbedeutende, sondern herrliche Buchwaldungen hat. Doch nichts für ungut — sondern vielmehr schwäbischen Gruß und Gutheil dem Freunde an der Elster. Kapff in Stuttgart.

4.

Die Encyclopädie oder das System des Wissens, als Propädeutik und Hodegetik für abgehende Schüler der Gelehrten- und Bürger-Gymnasien 2c. Lehr- und Lesebuch von Dr. Mager. Zweiter Theil: das Lesebuch, enthaltend 250 Abhandlungen und Bruchstücke aus 174 Schriften von 129 Autoren. Zürich, Meyer und Zeller; 1847. (731 Seiten hochquart, Preis 4 fl. 48 kr.)

Quis leget haec? könnte Mancher beim Anblick dieser dickleibigen Chrestomathie ausrufen, und dennoch ist das Buch in seiner Art und Existenz um so mehr anzuerkennen, als man früher schon eine philosophische Chrestomathie gewünscht und, wenn wir nicht irren, in Jahn's phil. Jahrb. 1838 auf die Zweckmäßigkeit einer solchen Sammlung aufmerksam gemacht hat. Es will aber sogleich mehr als das sein; nämlich nicht blos eine Chrestomathie aus den besten deutschen Werken über alle Gegenstände der Wissenschaft, sondern zugleich und wesentlich die Grundlage für das eigene System des Herausgebers, das in dem noch zu erwartenden „Lehrbuch" dargestellt werden soll, zum Theil aber auch schon aus der vorliegenden Eintheilung des Wissens und ihren neugeschaffenen Kunstwörtern zu ersehen ist. Bekanntlich ist Syste-

matisiren, Classificiren und Namenschöpfen eine Hauptliebhaberei des Hrn. Mager, und wenn er sie bis jetzt nur stückweis in seiner Revue und seinen pädagogischen Schriften befriedigen konnte, so tritt er hier im Großen damit auf. Herr Mager ist Philosoph im eminenten Sinn geworden und baut ein neues System nicht etwa auf die Resultate der bisherigen Systeme, sondern aus den Bruchsteinen, die er aus empirischen und speculativen Werken ausgebrochen und hier nach eigenem Plane aufgeschichtet hat. Dieser besondere Zweck nimmt jedenfalls dem Werke an objektivem Charakter, was er in der Auswahl und Anordnung dem subjektiven Ermessen einräumt. Und wenn wir auch über letztere ein Urtheil vorerst noch (bis zum Erscheinen des Lehrbuchs) zurückhalten sollen, so können wir doch in Betreff der ersteren nicht unbemerkt lassen, daß in den Hauptpartien, der eigentlichen Philosophie, Herbart und die Herbartianer fast ausschließend das Wort führen. Was das in negativem Sinn bedeute, ist klar; was es in positivem bedeuten soll, ob etwa Hr. Mager der fast wirkungslos gebliebenen Herbart'schen Philosophie auf diesem neuen Wege Eingang verschaffen will? — „Nous verrons", mit Hrn. Mager zu reden.

Zunächst haben wir hier das Buch nur nach seiner Bestimmung für die Schule zu betrachten, da aber der Herausgeber selbst zugesteht, daß es sich noch frage, ob nicht die obersten Schulklassen zu dieser Höhe zu erheben seien, so kann vor der Hand von einem förmlichen schulmäßigen Gebrauch desselben kaum die Rede sein; dabei soll jedoch nicht geleugnet werden, daß es in den meisten Partien sehr anregend auf junge Leser wirken, und sie für die Wissenschaft im Ganzen begeistern kann. Seine eigentliche Bestimmung muß es aber wohl erst bei angehenden Studirenden haben, und wenn dann noch solche hinzukommen, welche sich „im Denken orientiren wollen", während ihnen das philosophische Studium im engern Sinn versagt ist, so kann das Buch als „Erziehungsbuch eigener Art" vorzüglich dadurch nützlich werden, daß es der flachen sogen. encyclopädischen Bildung, die man aus Conversationslexiken gewinnt, durch seine methodische Fassung und Anordnung entgegentritt.

Das System ist folgendes:

Erstes Reich: die ursprünglichen, reinen Wissenschaften. Erste Klasse: die reinen Naturwissenschaften. Erste Ordnung, die formale Naturwissenschaft (reine Mathematik); zweite Ordnung, die abstrakte Naturwissenschaft (Physik, und Chemie); dritte, 1) Kosmologie, 2) Geologie, 3) Morphologie. Zweite Klasse: die reinen Geisteswissenschaften. Erste Ordnung, die formalen (Aesthetik und Ethik); zweite, die abstrakten, 1) Psychologie = Physik des Geistes, nach Herbart, 2) Geographie; dritte, 1) Wissenschaft vom Naturstand des Menschen (Anthropologie, Ethnologie), 2) vom Culturstand (Weltkunde = Geschichte, Weltweisheit = Moral), 3) Morphologie des Geistes: a) Sprachwissenschaft, b) Schreibekunst, c) Kunstwissenschaft, d) Gymnastik und Orchestik, e) Literaturwissenschaft, f) Mimik und Deklamatorik.

Zweites Reich: die abgeleiteten, angewandten Wissenschaften. Erste Klasse, Gesundheitswissenschaft; zweite, Wohlstandswissenschaft (National-

ökonomie ꝛc.); dritte, Kriegswissenschaft; vierte, Vereinswissenschaft (= Staatswissenschaft); fünfte, Rechtswissenschaft; sechste, Bildungswissenschaft (Pädagogik); siebente, Seligkeitswissenschaft (= Religionswissenschaft).

Drittes Reich: die allgemeine Wissenschaft. A. Zur Geschichte und Kritik derselben. Erste Ordnung, Quellenkunde (ein Stück aus Spinoza, latein.); zweite, philologisch-histor. Bearbeitung der Quellen; dritte, historisch-philosophische Verarbeitung (= Geschichte der Philosophie). B. Zur Darstellung der allgem. Wissenschaft. Erste Ordnung, formale (Logik); zweite, abstrakte (Metaphysik): dritte, concrete: I. System des Seyns auf dem theocentrischen, II. dasselbe auf dem anthropocentrischen Standpunkt (beide erst im Lehrbuch); III. System des Wissens auf dem anthropocentrischen Standpunkt: epistematische Morphologie oder Encyclopädie: 1) zur speciellen Encyclopädie („s. Lehrbuch"), 2) zur vergleichenden (Empirie und Spekulation), 3) zur allgemeinen Encycl. (Organon des Wissens und Kunstlehre der einzelnen Fächer).

Abgesehen von dem „System", das erst noch im Werden ist, könnte man diese Sammlung auch oder vorzugsweise als eine Zusammenstellung dessen betrachten, was von den Heroen der Wissenschaft in den einzelnen Fächern als allgemein gültiges Resultat der bisherigen Forschung in bündiger Kürze ausgesprochen ist; allein dazu ist die Auswahl, wie wir schon an der Philosophie sehen, viel zu subjektiv. So sind aus Schelling und Hegel (außer einem unbedeutenden Bruchstück aus des letzteren Aesthetik) blos einige „Proben sogenannter Naturphilosophie" offenbar als Proben philosophischen Unsinns gegeben, denn es sind die abstraktesten, unverständlichsten Sätze herausgesucht. Auch sind in andern Fächern einige sonst nicht gerade stimmführende Geister fast allein zum Wort gekommen, unter die wir übrigens Hr. Dr. Mager selbst, welcher S. 456—471 auftritt, nicht mitgezählt haben wollen.

Dagegen erkennen wir den anderweitigen Nutzen, den dieses Lesebuch neben der Unterstützung des encyclopädischen Unterrichts, wenn ein solcher ertheilt wird, für reifere Schüler haben kann, vollkommen an, namentlich den, daß es als „Gedankenspeicher diene für die Bearbeitung deutscher Aufsätze, für welche die bisherigen Sammlungen von Aufgaben und Aufsätzen von Rupp*), Bomhardt u. A. nur theilweise genügen; ferner den, in den jungen Gemüthern Ehrfurcht vor der Größe der Wissenschaft zu erwecken, oder eine noch unentschiedene Neigung für ein besonderes Fach zu erforschen ꝛc. Auch der Stoff zu Hebdomadarien, den das Buch dem Lehrer darbietet, ist nicht zu verachten.

Die äußere Ausstattung ist so ausgezeichnet, als es sich von der rühmlich bekannten Verlagshandlung (der hübsche Druck mit römischen Lettern ist von Zürcher und Furrer) erwarten läßt. Sch.

---

*) In seiner übrigens gutgewählten „Mustersammlung der Beredtsamkeit und Aufgabensammlung für die oberen Klassen der Gymnasien und höhern Bürgerschulen." Königsberg, Bon. 1842.

5.

Der Unterricht in nationaler und zeitgemäßer Hinsicht. Altenburg, 1847. Schnuphase'sche Buchhandlung. 102 Seiten gr. 8.

Der Verfasser dieses Schriftchens, der aus dem Grunde sich nicht nennen wollte, damit bei dem streitigen Gegenstand die Auffassung und Beurtheilung seiner Vorschläge um so objektiver bleibe, faßt eine Frage, welche auch in dieser Zeitschrift (1846, 2. Heft, S. 153 ff.) schon behandelt worden ist, tiefer und umfassender, und gründet darauf Vorschläge, die er jedoch für jetzt noch selbst als fromme Wünsche bezeichnet.

Er geht von dem Satze aus, daß Bildung eine Macht sei, und zwar die wesentliche Macht im Staate gegen Geburt und Vermögen, und dieses für Deutschland um so mehr, als diesem die äußern Bedingungen der Einheit abgehen. Unter den Mitteln der Bildung (Familie, Leben, Unterricht und Literatur) nimmt nun der Unterricht die wichtigste Stelle ein. Um des Zweckes der Bildung willen muß er sich aber nicht blos auf Psychologie und Wissenschaftskunde, sondern auch den Geist der Zeit und insbesondere auf die Nationalität gründen, und da diese in dem deutschen Volke zu ihrem Hauptcharakter die Innerlichkeit hat, so muß der deutsch-nationale Unterricht durch alle Stufen eine ideale Richtung verfolgen. Sein Mittelpunkt muß vaterländische Sprache, Literatur und Geschichte werden. Einen großen Nachdruck legt der Verfasser schon auf das Lesen, das als Kunst betrieben werden sollte, auf die Ausbildung eines richtigen, klaren und schönen Styls und auf geübten und gewandten Vortrag, alles nur in der Muttersprache. Alle fremde Gelehrsamkeit soll diesem Zweck dienend untergeordnet werden. Was die vaterländische Geschichte betrifft, so ist der Verfasser kein Enthusiast, der ihre schwache Seite verkennt. Er findet sie vielmehr „geeignet, in den lebendigsten Farben das alte Verderben durch Selbstsucht, Lockerung und Auflösung der Einheit und die Erniedrigung des Volkes zu schildern, um vor Rückfällen zu verwahren und die Keime einer bessern Zukunft aufzuweisen." Auch in Bezug auf die Religions- und Staatentrennung soll der Unterricht auf die „innere Einigung des Volkes" hinarbeiten. Nach einer kurzen Entwicklung der zu bildenden Geisteskräfte geht der Verf. auf die Anstalten über, aus deren früherer Geschichte er die Hauptepochen einer besseren Gestaltung aufzählt, und spricht sich dann für Schulen nur einer Art wie auf der niedern (Volksschule) so auf der höhern Stufe aus (Gymnasium, Realschule rc.). Auch auf dieser findet er eine Art von Schulen hinreichend in geselliger und staatsbürgerlicher, und nothwendig in nationaler Hinsicht. Die englischen Schulen scheinen ihm hierin als Muster zu gelten, nur würde seine höhere Schule mehr Realgymnasium mit vorherrschender Richtung auf die obengestellten Forderungen an den Unterricht überhaupt werden. Zum Schlusse verlangt er vom Staat nicht blos bessere Vorbereitung und bessere Stellung der Lehrer, sondern die Einberufung einer Schulsynode, welche die Reorganisation des

ganzen Unterrichts im nationalen Sinn zu berathen hätte, gebildet aus Lehrern, Schulbeamten und Laien.

Es liegt viel beherzigenswerthes in dieser Flugschrift, besonders empfehlen wir unsern Zionswächtern, was der Verf. S. 65 über Religionsunterricht sagt; aber die Auffassung seiner Ansichten ist durch eine etwas unklare Darstellung erschwert. Sch.

6.

Französische Chrestomathie für Real- und Gelehrten-Schulen. In zwei Cursen. Herausgegeben von Gruner und Wildermuth. Erster Curs bearbeitet von Gruner. Stuttgart bei Ebner und Seubert, 1847. (Pr. 1 fl. 12 kr.)

Vorliegende französische Chrestomathie zeichnet sich unter der Fluth französischer Lesebücher vortheilhaft aus. In ihr ist die pädagogische Idee, dem Schüler bei Erlernung einer fremden Sprache nur Stoff darzubieten, der des Wissens werth ist, mit besonderem Geschick ausgeführt. In der Vorrede (S. II) spricht sich der Verfasser über den Zweck derselben so aus: „Sie soll, bei aller Rücksicht für die sprachliche Ausbildung und neben einer entsprechenden Nahrung für gemüthliche und sittliche Entwicklung, den Unterricht in der Geschichte und Naturkunde unterstützen, das Interesse an diesen Fächern wecken und beleben, das Erlernte durch Wiederholung befestigen 2c., um so den Schüler in der Welt von Begriffen, welche die Grundlage seines Wissens bilden sollen, recht heimisch zu machen." Was dem Schüler zur Verarbeitung vorgelegt wird, soll ihn geistig ansprechen, interessiren, seine übrigen wissenschaftlichen Studien fördern und ihm für's Leben nützlich sein.

Die Auswahl der Lesestücke durfte sich also nicht blos auf die eigentlichen Klassiker der Sprache beschränken, sondern mußte ihren Stoff auch bei den Männern der Wissenschaft suchen, vorausgesetzt, daß diese ein gutes französisch schreiben. Schon frühere Sammler haben diese Idee in ihren Werken theilweise zu verwirklichen gesucht, z. B. Mager in seinem französischen Lesebuch (Stuttgart, bei Cotta), und es kann daher nicht befremden, wenn wir in der vorliegenden Chrestomathie auch Stücke antreffen, die sich schon in früheren Sammlungen finden. Es ist jedoch unverkennbar, daß der Verfasser Vieles neu aus den Quellen geschöpft (Hollard, Nisard, Arago, Revue britannique etc.) und bei der Wahl mehr als andere den richtigen Maßstab der jugendlichen Fassungskraft angelegt hat.

Das Buch erhält dadurch, daß der königliche Studienrath dessen Einführung an den württembergischen Realschulen empfohlen, beziehungsweise angeordnet hat, eine besondere Bedeutung. Eben deßwegen halten wir eine ausführliche, freimüthige Besprechung desselben für nothwendig und müssen wünschen, daß sich auch von andern Seiten Urtheile darüber kund geben möchten.

Der vorliegende erste Curs, welcher 322 Seiten umfaßt, ist für Schüler von 10—13 Jahren bestimmt und kann nach einem einjährigen Vorbereitungscurs begonnen werden (s. Vorrede S. III). Jedenfalls reicht der Stoff — selbst mit Auswahl — auf drei Jahre. Für die sogenannten kleinen oder einklassigen Realschulen, die sich mit dem ersten Curs werden begnügen müssen, erwächst unserer Ansicht nach bei dem Gebrauche dieses Buchs dadurch eine Unbequemlichkeit, daß es für diesen Fall in mancher Beziehung zu wenig enthält, daß z. B. der Geschichtsstoff nur bis zu den römischen Kaisern (Nero, Titus) reicht, und somit für jene Schulen das Hauptelement neu-klassischer Bildung, die mittlere und neue Geschichte, ausgeschlossen bleibt. Freilich sind es eigentlich die Schulen, welche hier der Vorwurf trifft, die Schulen, die ihre Zöglinge aus herkömmlichem banausischem Gebrauch mit dem vierzehnten Jahre entlassen.

Inhalt:

Erste Abtheilung. 1) Bilder aus der sittlichen Welt. Auf 60 Seiten 46 Stücke, Erzählungen, Fabeln, Anekdoten und ein Kinderschauspiel von Ch. Laurent enthaltend. Bei 28 Stücken sind die Verfasser nicht genannt, Morale en action 6, Mad. Guizot 2, Fénélon 2, Berquin, Péan u. s. w. je 1. — Nr. 21 bis 29, Anekdoten von 4 bis 5 Linien, bilden eine schwache Partie des Buchs, sie erinnern allzusehr an Meidinger und Consorten, und dürften in einer etwaigen zweiten Auflage füglich wegbleiben. Nr. 45. Die weiße Maus von Dublaix aus der gazette de la jeunesse, sehr anziehend und wohl eines der besten Stücke der Sammlung, enthält jedoch (S. 53 je relevai la tête pour regarder Dieu et faire le signe de la croix) eine Vermengung des Begriffs Gott und Crucifix und riecht dadurch zu sehr nach der Confession, hätte daher eine kleine Censur erfahren dürfen. (Aus demselben Grunde sollte der letzte Vers auf S. 98 wegbleiben). Das Uebrige gut gewählt, besonders Nr. 38 und 42 von Mad. Guizot. Nr. 46 Scènes morales von Ch. Laurent enthält in Gesprächsform die französische Umgangssprache und ist schon in dieser Beziehung — abgesehen von seinem großen moralischen Werth — sehr bildend. Es wären wenigstens zwei ähnliche Stücke zur Abwechslung bei Jahrescursen zu wünschen. An Stoff fehlt es hier nicht: (Berquin, Mad. Campan ꝛc.) 2) Briefe. Auf 16 Seiten 19 Stücke; 10 ohne genannte Verfasser, meist öffentliche Gebäude und Anstalten zu Paris beschreibend, 4 von Racine an seinen Sohn, je 1 von Frau v. Sévigné, Mad. de Maintenon, Montesquieu ꝛc.; nach Styl und Inhalt gleich instruktiv. 3) Poetische Stücke. Auf 10 Seiten 20 Stücke, meist gereimte Fabeln und Erzählungen: Florian 5, Victor Hugo 2, E. Pagès 2, Berquin, Beranger, Chènedollé, Lamartine ꝛc. je 1. Die Auswahl kann nur gebilligt werden. Besonders passend für das jugendliche Alter ist Nr. 1. Der Schüler von Mad. Desbordes Valmore.

Zweite Abtheilung. Geschichte. Auf 102 Seiten 39 Stücke aus der alten Geschichte von Nimrod bis Titus und Marcus Aurelius. Ségur 14, Lamé Fleury 9, Rollin 6, Barthélémy 5, Alex. Dumas, Thomas ꝛc. je 1 Stück. In Nr. 30 Camillus und die Gallier aus dem Courrier de la

jeunesse sollte auf S. 171 Linie 29 bis 41 weggelassen werden, weil darin der Held Manlius gar zu kindisch dargestellt ist und die Sache (Tödtung der Gänse) überdies als sehr zweifelhaft erscheint.

Dritte Abtheilung. Bilder aus der Naturwelt. 1) Natur- und Völkerleben. Auf 36 Seiten 24 Stücke Naturschilderungen, Sitten und Treiben der Menschen 2c. Maccarthy 5, M. de Staël 2, X. Marmier 2, Chateaubriand 2, Encyclopédie moderne 2, Saussure, Michaud, Lamartine, X. de Maistre 2c. je 1.

Obgleich wir hier manches Stück vermissen, das andern Sammlungen zur Zierde gereicht, z. B. die nordamerikanischen Wilden von Franklin (s. Magers französ. Lesebuch), so kann doch die Auswahl sehr gelungen genannt werden. In Nr. 12 Elephantenjagd in Südafrika von Le Vaillant, bemerken wir, daß der Urtext eine zweckmäßige Censur erfahren hat. Man vergleiche dieses Stück mit demselben in Magers französ. Lesebuch 1. Curs.

2) Naturerzeugnisse. Auf 43 Seiten 35 Stücke Thier- und Pflanzenbeschreibungen: Hollard 13, Duméril 8, Buffon 5, Courrier de la jeunesse 5, Lacépède 2, Brard, Revue de Paris etc. je 1. Hier tritt also Hollard, obgleich kein Klassiker, sondern Professor der Naturgeschichte zu Paris, in den Vordergrund, und zwar nicht mit Unrecht.

3) Naturkräfte und Naturprodukte in ihrer Anwendung. Auf 22 Seiten 12 Stücke von Brard, maître Pierre 3, Courrier de la jeunesse 3, Hollard 2, Nisard, Arago 2c. je 1. Hier ist Brard, maître Pierre mit seinen volksthümlichen, belehrenden Unterhaltungen über Wasser, Eis, Dampf, Licht 2c. von besonderer Bedeutung, und es ist höchstens zu bedauern, daß nicht noch mehr von demselben gegeben ist.

Die Anmerkungen. Sie sind entweder sprachlich oder sachlich. Bei der ersten Abtheilung stehen sie unten auf jeder Seite, die der übrigen Abtheilungen befinden sich 15 Seiten stark, am Ende des Buchs (S. 307—322).

Beispiele der sprachlichen Anmerkungen: die Angabe des Infinit. der unregelmäßigen Zeitwörter ist bis weit in die erste Abtheilung hinein fortgesetzt. Die Bedeutung der schwierigern Wörter und Redensarten ist angegeben und mit verwandten verglichen z. B. S. 20: le siècle dernier das letzte oder letztverflossene Jahrhundert (in Beziehung auf die Gegenwart); le dernier siècle das letzte Jahrhundert (einer gewissen Epoche).

S. 21. 1. se précipiter dedans hineinstürzen, -eilen; ebenso aller, marcher devant vorausgehen, wo dedans und devant als Adv. gebraucht werden.

S. 21. 2. engager sa liberté seine Freiheit zum Pfande setzen; ebenso: engager sa montre seine Uhr versetzen, engager sa maison sein Haus verpfänden, engager sa parole sein Wort geben.

S. 22. faute Fehler, den man macht: défaut Fehler, Mangel, den man an sich hat.

S. 58. tiens oder tenez, da, ist die gewöhnliche Redensart, wenn man einem Andern etwas überreicht oder mittheilt, um diesen gleichsam zum Festhalten desselben aufzufordern.

S. 311. Unterschied zwischen puisque und parceque auf zehn Linien. Auch mit französischer Erklärung:

S. 36. Les chambrees — Stubengenossenschaft (se dit ordinairement d'un nombre de soldats qui logent et font table ensemble).

S. 83. A la fortune imprudent qui se fie! Inversion für: Imprudent qui se fie à la fortune.

Beispiele sachlicher Anmerkungen:

S. 22. Ein Kilogramm oder 1000 Gramm beträgt 2 Pariser Pfund oder ungefähr $2^1/_8$ württemb. Pf.

S. 27. 2. Giovanni Pico della Mirandola, ein italienischer Edelmann und berühmter Gelehrter, geb. 1463, gest. 1494, merkwürdig durch seine frühzeitige wissenschaftliche Ausbildung.

S. 22. 3. Blaise Pascal, geb. 1623 ꝛc. (Lebensbeschreibung auf 8 Linien).

Ebenso sind von allen vorkommenden berühmten Namen der Geschichte, besonders des Alterthums, die wichtigsten Data in gedrängter Kürze richtig angegeben.

S. 319. Eine Erklärung von 9 Linien über die Zähne des Menschen.

S. 320. Kohlenstoff, Sauerstoff, Wasserstoff und Stickstoff sind die vier Urstoffe, aus denen alle Materien in der Natur zusammengesetzt sind. (?)

Bei den Anmerkungen ist im Allgemeinen das richtige Maß gehalten. Doch hätte noch manches weggelassen werden können, insbesondere das, was schon in der Grammatik und in dem Handwörterbuche des Schülers steht. In ein Schulbuch gehören unserer Ansicht nach so wenig als möglich Anmerkungen, denn der Lehrer, des Stoffes Meister, soll sein lebendiger Commentar sein.

Die Druckfehler sind meistens durch Verwechslung von c und e, i und l, n und u ꝛc. entstanden und dürften wohl in einer zweiten Auflage ganz verschwinden.

Bei dem ganz anständigen Druck und Papier erscheint der Preis des ersten Theils nicht hoch.

(Ueber den zweiten Theil später).

Reutlingen, im November 1847. Horst.

7.

Englische Literatur.

1) The life and exploits of Don Quixote de la Mancha, with the humorous conceits of his facetious squire, Sancho Panca. Abridged. Nebst einem vollständigen Wörterbuche mit der Aussprache nach J. Walker und St. Jones. Zum Schul- und Privatgebrauche. Leipzig u. Pesth, Verlagsmagazin. 1846.

Die englische Literatur ist ziemlich reich an guten Büchern, welche sich zum Schulgebrauche eignen; um so mehr muß es befremden, wenn ein Lehrer der englischen Sprache kein passenderes Buch zu diesem Zwecke aufzufinden

weiß, als einen Auszug aus dem Don Quixote. Der Herausgeber rühmt das Anziehende für die Schüler, den interessanten launigen Gang, die Belehrung und Unterhaltung u. s. f.; allein wir können seine Ansichten nicht theilen. Recensent ist nicht im Stande sich zu einer solchen Toleranz aufzuschwingen, daß er den Don Quixote für eine passende Schullektüre hielte. Weit entfernt, diesem Buche seinen Werth als satyrisches Werk absprechen zu wollen, so ist doch der Inhalt desselben als Jugendlektüre zu albern und zuweilen zu obscön (man vergleiche S. 24 u. f.), daß wir im Interesse der Sittlichkeit wünschen, das Buch möchte den Schülern nicht in die Hände gerathen. — Dem Werke ist, wie auf dem Titel steht, ein Wörterbuch angehängt. Wir lieben die Lesebücher mit dieser Einrichtung nicht sehr. Man leistet der Bequemlichkeit und der Denkfaulheit des Lernenden zu viel Vorschub damit. Dabei lernt der Schüler die oft sehr mannigfaltigen Bedeutungen eines Wortes nicht kennen, und erhält keine Gewandtheit, aus vielen das passende herauszufinden. Gerade die Benützung eines allgemeinen Wörterbuches nöthigt den Schüler seine Präparation mit Verstand zu machen, d. h. den Satz zu übersetzen und zu untersuchen, ob diese oder jene Bedeutung eines Wortes zum Sinne des Ganzen paßt oder nicht; kurz, die Präparation ist kein mechanisches Aufsuchen mehr, sondern eine Uebung des Verstandes. — Druck und Papier sind schön.

2) The english reader, or a choise collection of miscellaneous pieces, selected from the best english poets designed for the use of schools and private teaching, compyled by R. Hegner, teacher of the english language in Zurich. Vol. II. Zurich, publ. by Meyer & Zeller. 1846.

Eine sehr schöne Sammlung von Gedichten aus der englischen Literatur, welche dem Fleiß des Herausgebers viele Ehre macht und auf genaue Bekanntschaft mit den besten Erzeugnissen der englischen Poeten schließen läßt. Die schöne Abwechslung von Gedichten, heiteren, ernsten, auch schwermüthigen Inhalts, an welch letzteren die englische Literatur ziemlich reich ist, machen vorliegende Sammlung sehr schätzenswerth. Wir können daher jedem Freunde der englischen Poesie diese Sammlung mit vollster Ueberzeugung empfehlen. Die Verlagshandlung hat keine Kosten gescheut, dem Buche eine ächt englische Ausstattung zu geben.

3) Acht und neunzig Fabeln in deutscher, französischer und englischer Sprache. Nach Aesop neu bearbeitet. Zweite, mit deutsch-französisch-englischem Inhaltsverzeichnisse bereicherte Ausgabe. Leipzig, bei Hermann Fritzsche.

Jeder Freund der Aesop'schen Fabeln wird gewiß mit Vergnügen eine Uebertragung derselben in die deutsche, französische und englische Sprache in die Hand nehmen. Die Vergleichung der Uebersetzungen, die Art, wie diese oder jene Sprache einzelne Stellen aufzufassen und ihrem Geiste ange-

messen wieder zu geben pflegt, gewährt eine lehrreiche Unterhaltung. — Jede Seite des Buches ist in drei Spalten getheilt, welche neben einander die drei genannten Uebersetzungen enthalten und somit die Uebersicht erleichtern. Die dem Schlusse jeder Fabel angehängte Moral ist im deutschen und französischen Text gereimt, im englischen nicht. Einigemal ist die französische und die englische Uebersetzung zu wörtlich. Die Ausstattung befriedigt.

4) **Praktischer Lehrgang zur schnellen und leichten Erlernung der englischen Sprache. Nach Ahn's Lehrgang des Französischen. Von G. van der Berg, Verfasser der englischen Orthoëpie, einer englischen und französischen Grammatik ꝛc. Hamburg, bei Niemeyer. 1847.**

Die Ahn'sche, oder besser Seidenstücker'sche Lehrmethode ist zu allgemein bekannt, als daß sich hierüber ein Weiteres sagen ließe. Vorliegendes Buch ist eine vollkommene Nachbildung des Ahn'schen Lehrgangs; der Verfasser ist sogar, wo es ihm thunlich schien, dem Worte getreu geblieben. — Das erste Heft, oder der erste Cursus, beginnt mit einer kurzen Bezeichnung der Aussprache, worin der Verf. sich an Walker anschließt, und zwei Seiten Leseübungen. Dann folgen die gewöhnlichen Uebungsbeispiele über the, father, mother, good u. s. w., wie bei Ahn. Die englisch-deutsche Wortstellung in den Uebungsbeispielen auf den ersten Bögen, worin ebenfalls den neueren Auflagen Ahn's nachgeahmt wurde, wäre besser unterblieben, da doch anzunehmen ist, daß in den meisten Lehranstalten Deutschlands der Unterricht in der französischen Sprache dem in der englischen vorangeht, also mit Hinweisung auf jene die Hauptregeln der Wortstellung gleich zu Anfang gegeben werden können. Man kann dem Schüler das Lernen auch gar zu leicht machen, und dieser Vorwurf dürfte die Ahn'sche Methode treffen. Sie stützt sich auf ein allzu mechanisches Nachbilden, was fähigere Schüler leicht langweilen möchte. Die englische Sprachlehre kann kürzer gefaßt werden, als die französische, weßhalb wir glauben, ein Lehrgang, der dem Ahn'schen Buche nachgebildet ist, sei zu weitläufig und führe auf einem zu umständlichen Wege zu einem erklecklichen Resultate. Auch werden wohl ältere Schüler, die wir in den meisten Fällen für das Erlernen des Englischen voraussetzen dürfen, an den faden Uebungsbeispielen, wie z. E. deine Mutter hat verloren ihr Buch u. s. w., wenig Geschmack finden. — Dem ersten Hefte ist am Schlusse eine hübsche Sammlung von Erzählungen beigegeben, die aber meist auch kindlichen Inhalts sind. Dasselbe gilt von dem zweiten Cursus, welcher den ersten in syntactischer Beziehung ergänzt, und somit eine nothwendige Folge desselben bildet. Die Durcharbeitung des Ganzen ist eine wohlgelungene zu nennen, und das Werk wird gewiß da, wo in zartem Alter mit der Erlernung des Englischen angefangen wird, mit vielem Nutzen gebraucht werden können. — Auch in der Ausstattung ist das Ahn'sche Werk nachgeahmt.

5) English made easy. Praktischer Lehrgang zur leichten und schnellen Erlernung der englischen Sprache. Von Dr. Ottomar Behnsch, Lector an der Universität und ordentlichem Lehrer an der höheren Bürgerschule zu Breslau. Erster Cursus. Dritte, verbesserte und vermehrte Auflage. Breslau, bei Joh. Urban Kern. 1846.

Ein ebenfalls nach Ahn'scher Manier bearbeitetes Lehrbuch. Die Einleitung bildet eine auf zehn Seiten zusammengedrängte Formenlehre, dann fangen Väter, Mütter, Pferde, Hüte, Briefe, Bücher u. s. w. ihre Rolle zu spielen an, worüber wieder dasselbe gilt, was über voranstehendes Werk gesagt worden ist; allein der Anhang von Uebungsbeispielen ist hier zweckmäßiger ausgewählt und die Lesestücke sind meist klassischen Inhalts. Am Schlusse eines jeden Lesestücks sind zur Uebung in der Conversation Fragen über den Inhalt desselben in englischer Sprache angehängt. Ein Theil der Lesestücke ist mit einem Wörterverzeichniß versehen, ein anderer soll den Schülern Uebung in Handhabung des Wörterbuchs geben; eine Einrichtung, deren Zweckmäßigkeit gewiß von Jedermann anerkannt wird. Eine Sammlung nach Begriffen geordneter Wörter und eine kurze Phraseologie beschließen das Ganze. Druck und Papier gut.

6) Praktisches Lehrbuch der englischen Sprache, in welchem die wichtigsten Regeln der Grammatik durch eine große Menge von Beispielen erklärt und dem Gedächtnisse eingeprägt werden, wobei zugleich eine strenge Stufenfolge vom Leichteren zum Schwereren beobachtet worden ist; bearbeitet von Alfred Baskerville, Lehrer der englischen Sprache am Handelsinstitute zu Osnabrück. Oldenburg, bei Gerhard Stalling. 1847.

Grammatikalischer geordnet als die vorhergehenden und mit zahlreichen Uebungsbeispielen versehen. Den Anfang macht wieder eine kleine Formenlehre, welche noch ein Verzeichniß der unregelmäßigen Conjugationen enthält. Die Uebungsbeispiele sind in Lektionen eingetheilt. Die erste beginnt mit dem Präsens und Imperfectum von to be, der Deklination, einem kleinen Wörtervorrath und einigen Regeln über die Deklination. Dann folgen 8 Nummern Uebungsbeispiele. Dieser Gang wird in sämmtlichen 20 Lektionen im Wesentlichen beibehalten. Ein Anhang über den Artikel, das Fürwort man, das Zeitwort lassen, das aktive Participium und zuletzt Leseübungen, beschließt das Ganze. Das Buch ist praktisch und wird gewiß zu einem schnellen Resultate führen, einem Ziele, das sich alle Lehrbücher stellen dürften, aber nur wenige im Auge haben. Druck und Papier befriedigen vollkommen.

(Fortsetzung folgt.)

III. Berichte.

1.

Ueber das Regulativ für die Gelehrtenschulen im Königreich Sachsen *).

Das sächsische Ministerium des Kultus und des öffentlichen Unterrichts hat das in der Ueberschrift genannte Regulativ zu Anfang des Jahres 1847 bekannt gemacht. Es enthält nächst dem „Inhaltsverzeichniß“ eine „Vorerinnerung“ (S. 1—9), die „Gründe, aus welchen der in den Gelehrtenschulen bestehende Bildungsweg im Wesentlichen beizubehalten ist“ (S. 10 bis 16) und dann das „Regulativ“ selbst.

I.

Zunächst lesen wir, wie sich das sächsische Gelehrtenschulwesen entwickelt habe. Was eine Geschichte in einem Regulativ soll, sehe ich nicht ein, ihre Nothwendigkeit wenigstens ist mir eben so problematisch als die Nothwendigkeit des Tabakrauchens auf einem Balle. Denn das Regulativ soll eine Norm bieten, nach welcher sich die dabei Interessirten zu richten haben, und nichts weiter. Zwar ist eine Geschichte des sächsischen Gelehrtenschulwesens an und für sich betrachtet gewiß etwas sehr Dankenswerthes, und ich würde sie auch in dem vorliegenden Regulativ gern mit in den Kauf genommen haben, wenn sie anders ausgefallen wäre. Was nämlich berichtet wird, ist jedem Gymnasiallehrer bekannt — er verdiente wenigstens zur Schule hinausgeworfen zu werden, wenn's nicht der Fall wäre. Mithin ist Tinte, Papier und Buchdruckerschwärze umsonst verschwendet — oder die Gymnasiallehrer blamirt, weil man sie lehren will, was sie schon wissen. Endlich aber scheint „man“ nur eine angemessene Einleitung zu dem Folgenden gesucht zu haben, in welchem gezeigt wird, was von Oben her und namentlich vom Kultusministerium für die Gelehrtenschulen gethan worden ist. Dieses Sichbreitmachen mit den Verdiensten des Staates oder der Regie-

*) Hier die im III. Jahrgang, 4. Heft, S. 622 versprochene Beurtheilung von einem dritten Berichterstatter.

rung ist etwas höchst Widerliches, denn unter den jetzigen Verhältnissen hat die Regierung für den Unterricht zu sorgen und dabei ebenso wenig auf Dank zu rechnen, als der Bauer, welcher seinem Gesinde zu essen gibt.

Darauf werden die Ansichten mitgetheilt, nach welchem das Regulativ entstanden ist. Es sind folgende:

1) „Das bisherige Prinzip des Unterrichts in den Gelehrtenschulen ist dem eigenthümlichen Zwecke derselben: allgemeine humanistische Vorbildung zum selbstständigen Betriebe der Wissenschaften, insbesondere der historisch-ethischen, entsprechend, daher in der Hauptsache beizubehalten."

2) „Nächst der Religion soll auch ferner der Unterricht in Sprachen, namentlich der altklassischen, in Verbindung mit Geschichte und Mathematik, hauptsächlichstes Bildungsmittel sein."

3) „Eine Verbindung dieses mit einem andern, namentlich mit dem Unterrichte in den Naturwissenschaften in der Art, daß letzterer als gleichberechtigt behandelt werde, würde weder der eigenthümlichen praktischen Bestimmung der Gelehrtenschule entsprechen, noch in pädagogischer Hinsicht räthlich sein."

4) „Die Frage, ob es nicht neben den Gymnasien (Spiritualschulen) noch mehrerer höherer Realschulen bedürfe, und in wie fern diese, da auch die exacten Wissenschaften ein gutes formelles Bildungsmittel gewähren, vielleicht zur Vorbereitung für den selbstständigen Betrieb der Wissenschaften dieser Categorie sich vorzugsweise empfehlen, bleibt weiterer Erwägung vorbehalten."

5) „Der gegenwärtig, selbst mit Hintansetzung der Mathematik und Geschichte, vorherrschende Unterricht in alten Sprachen ist aber quantitativ und qualitativ zu beschränken."

6) In ersterer Beziehung um deßwillen, damit die nöthige Zeit gewonnen werde, um den Schulen auch in andern Fächern, namentlich in den Naturwissenschaften, diejenige Elementarkenntniß beizubringen, welche nicht allein für jeden wissenschaftlich Gebildeten an sich nothwendig, sondern auch Interesse und Vorbereitung für die Universitätsvorlesungen darüber zu fördern geeignet ist."

7) Qualitativ ist der Unterricht in den altklassischen Sprachen zu beschränken, weil die Gelehrtenschule nicht philologische, sondern humanistische Bildung zum Zwecke hat, dafür aber oft Unfruchtbares gelehrt und verlangt, durch Lesung zu schwieriger Autoren insbesondere auch das sichere und gründliche Verständniß der leichtern, welches jedem mit dem Zeugniß der Reife entlassenen Schüler vollkommen eigen sein sollte, gefährdet wird."

8) „Unbedingt erforderlich bei dem Unterricht in den alten Sprachen ist eine lebendige Darstellung des Geistes des Alterthums, mit Rücksicht auf Sitte, Geschichte und Kulturzustände, da hierin für Geist und Gemüth der Schüler ein weit fruchtbareres humanistisches Bildungsmittel liegt, als in bloßer Sprach- und Literaturkenntniß."

9) „In beiden Beziehungen (7 und 8) ist daher die sogenannte stata-

rische Lektüre der alten Classiker mehr als bisher, insbesondere die Kritik des Textes wesentlich zu beschränken, die kursorische aber zu erweitern."

10) „Bei specieller Bearbeitung des Gegenstandes hat man zwar einerseits das Bedürfniß der Freiheit und Planmäßigkeit des Unterrichts in den Gelehrtenschulen, deren Zweck hauptsächlich Vorbereitung zur Hochschule ist, sorgfältig in das Auge gefaßt, andererseits aber auch den Vorständen und Lehrerkollegien, in Beziehung auf die Anordnung und Methode des Unterrichts und der Selbstbestimmung der Eltern und Schüler diejenige Freiheit gewährt, welche mit dem Zwecke irgend vereinbar schien."

Die ganze Fassung dieser Grundsätze verräth, daß das Ganze nicht als etwas Fertiges und Abgeschlossenes hingestellt wird. Dies muß um so mehr rühmend anerkannt werden, da derartige von Oben herab kommenden Bestimmungen nicht selten mit der Prätension auftreten, infallibel zu sein. Die Sätze selbst besprechen wir nicht — den ersten ausgenommen.

II.

Die „Gründe, aus welchen der in den Gelehrtenschulen bestehende Bildungsweg im Wesentlichen beizubehalten ist," enthalten für das allgemeine Interesse den wichtigsten Theil des Regulativs. Er ist wichtig, weil er eine Lebensfrage der Gymnasien berührt und auf die erziehliche Bedeutung der alten Sprachen eingeht. Hier heißt es S. 10: „Der wissenschaftlich Gebildete bedarf in jeglichem Berufe nicht allein des Wissens, sondern auch des Könnens. Beides ihm thunlichst zu gewähren, ist daher die Aufgabe der Gelehrtenschulen. Das Zweite ist jedoch ungleich schwieriger als das Erste, weil Wissen mehr Gegenstand des Erlernens, Können mehr des Naturells ist. Wie aber die natürliche Kraft des Körpers durch angestrengte, zumal wohlgeleitete, Uebung entwickelt und gestärkt, besonders Gewandtheit in deren Anwendung erworben wird, so sind auch die praktischen Vermögen der Seele: Vernunft, Gemüth und Wille höherer Entwickelung und Kräftigung fähig. — Humanistisch im weitesten Sinne, d. h. die Seele des Menschen allseitig ausbildend, soll der Gymnasial-Unterricht sein. Deßhalb muß er vor Allem erziehend sein. Hiezu ist aber kein Unterrichtsgegenstand geeigneter, als die altklassischen Sprachen, und zwar aus zwei Gründen:

1) Sie sind das geeignetste erziehende (formale) Bildungsmittel.

2) Sie gewähren für den wissenschaftlich Gebildeten den größten materiellen Nutzen."

Daß dieser Passus nur die Form einer Deduktion habe, im Grunde aber nichts weniger als eine solche ist, springt in die Augen. Es ließe sich mit denselben Worten beweisen, daß auch der Korbmacher Latein und Griechisch lernen müsse. — Ueberhaupt finden sich in diesem Abschnitte viele Redensarten, die eben nur Redensarten sind. „Der Gymnasial-Unterricht soll die Seele allseitig ausbilden" — ist eine solche. Denn sie ist wahr und falsch: wahr, indem jede Bildung eine in sich vollendete, durch sich selbst bestimmte und gegliederte sein soll; falsch, weil die Bildung abhängig ist von den Bildungselementen, welche keine Schule zu bewältigen im Stande ist, so daß jede Bildung in einem gewissen Sinne eine einseitige bleiben

muß. An die Allgemeinheit der Bildung darf überhaupt nicht derselbe Maßstab gelegt werden, und sie muß von der Volksschule ebenso gut gefordert werden, als vom Gymnasium. Und in der That weiß und versteht der Dorfjunge manches, was dem Gymnasiasten unbekannt ist und sein darf. Ueberhaupt wird die Schule allseitige Bildung geben, wenn sie den Schüler so weit in das gesammte Bildungsmaterial einführt, daß er in seinem Berufe und den denselben berührenden Lebensweisen sich selbst zu finden im Stande ist. So prosaisch und nüchtern scheint aber das sächsische Kultusministerium nun die Sache nicht anzusehen — es redet vielmehr von formellem und materiellem Nutzen und scheint der mythologischen Ansicht zu huldigen, daß man durch Uebung an einigen Objekten des Wissens überhaupt ein gemachter Mann werden könne.

Dennoch stimmen wir bei, wenn die Sprache als hauptsächlichstes Bildungsmittel hingestellt wird. Ihre Wichtigkeit liegt in ihrer ganzen Stellung zum Menschen. Sie ist das Medium der Gedankenbewegung: auf der einen Seite Produkt, auf der andern Mutter des Gedankens — wenigstens psychologisch und für den Unterricht. Aber wundern müssen wir uns über die Redensarten: „Kein anderer Unterrichtsgegenstand schließt sich der Fassungskraft des Schülers so naturgemäß an, kein anderer ist durch unmittelbare Frucht seiner Anstrengung so belohnend und anregend, kein anderer bietet eine so angemessene Stufenfolge vom Leichten zum Schwerern dar.“ Dies Gerede ist gerade zu flach und erinnert an die Kategorie von pädagogischen Schriftstellern, welche jede Abhandlung über einen Unterrichtszweig mit dem Satze anfangen: „Unter allen Unterrichtsgegenständen ist die Sprache, die Geographie u. s. w. u. s. w.“ oder mit einem ähnlichen. Denn was hier behauptet worden ist, läßt sich, und vielleicht mit größerem Rechte, von jedem Unterrichtsgegenstande behaupten. Hören und Sehen sind die beiden Thätigkeiten, durch welche sich vorzugsweise das geistige Leben entwickelt. Daher schließt sich die Naturgeschichte ebenso „natürlich“ der Fassungskraft der Schüler an, als die Sprache. Und ob die Arbeit an und mit den Gegenständen der Natur nicht belohnend ist? Wer das bezweifelt, hat die Hingebung an dieselben weder an sich noch an andern erlebt. Viele, welche in der Cicerostunde gähnen, sind während des zoologischen oder physikalischen Unterrichts in vollem Leben und voller Bewegung. Auf einem mir bekannten Gymnasium existirt die Räthselfrage: „was ist ennuyanter, als eine Cicerostunde?“ und ihr Seitenstück: „was ist amüsanter, als eine Physikstunde?“ Die Antwort auf beide Fragen lautet: „zwei“ — ein Beweis, daß auf diesem Gymnasium die Physik mehr anregt, als die Lektüre des Cicero. Ferner nimmt der Sprachunterricht den Schüler vorzugsweise in Anspruch, er beschäftigt ihn täglich mehrere Stunden, muß also, Falls er an und für sich anregend ist, alles andere Interesse aus psychologischen Gründen desavouiren oder wenigstens zurückdrängen, zumal auf den meisten Gymnasien auf das so wichtige Gesetz der Succession so gut wie keine Rücksicht genommen wird. Gleichwohl gehen gar viele auf die Universität, angeregt auf die mannigfaltigste Weise und oft — wenigstens nach ihren Klagen zu urtheilen —

nicht im Sinne der Philologen. In dem Passus endlich über die Stufenfolge vom Leichten zum Schwerern gibt sich das sächsische Kultusministerium ein Paupertätszeugniß. Denn es verräth Unbekanntschaft mit der unterrichtlichen Entwicklung der verschiedenen Disciplinen und ihrer Methoden. Hier finden wir überall Stufen, wenn nicht zu viel, doch genug. Die Mathematik kann ebenso stufenweise fortschreiten, wie das Griechische oder Lateinische, oder noch besser.

Also: Sprachen! — Es fragt sich, welche? Die Muttersprache wird verworfen, weil sie „dem Schüler aus dem Gebrauche zu geläufig ist". Wir wollen dagegen nicht geltend machen, daß die Griechen doch auch tüchtige Menschen geworden sind, trotzdem, daß sie ihre Bildung mit Homer anfingen und an ihren vaterländischen Schriftstellern fortsetzten und vollendeten. Aber wir fragen: weßhalb nicht die neueren Sprachen? — Die „neueren Sprachen haben weder die Kraft noch die Präcision und Vollendung, noch gewähren sie gleichen Nutzen für allgemeine Gemüthsbildung, noch bieten sie gleiche für Schärfung des Denkvermögens so wichtige Schwierigkeit dar". So das Regulativ. Dagegen ich: ob die englischen Parlamentsredner dieselbe Kraft haben, wie Demosthenes und Cicero, ob sich Sheakspeare vor Sophokles verstecken müsse, darf einem Kultusministerium nicht unbekannt sein, gleichwohl müssen wir dem sächsischen den Rath geben, sich ein wenig in fremden Literaturen, nämlich in den neueren, umzusehen. Ueber die Präcision der Alten will ich nicht streiten, weil ich nicht weiß, was darunter verstanden werden soll. Cicero salbadert, anstatt zu philosophiren, ist also nicht präcis. Oder meint man, daß die alte Grammatik ganz bestimmte Regeln gibt? Wer das meint, kennt sie nicht. Jede neuere ist in ihrer Art ebenso bestimmt, als die der alten Sprachen. Die Täuschung liegt vorzüglich darin, daß man vorzugsweise an die Grammatik des sogenannten goldenen Zeitalters denkt. Mit welchem Rechte ferner allgemeine Bildung und Gemüthsbildung unterschieden werden, zu hören, würde uns sehr lieb sein. Die Gemüthsbildung gehört mit zu der allgemeinen, und wer den Andern in intellektueller Beziehung bildet, bildet ihn auch in gemüthlicher — er mag wollen oder nicht, er muß es. Endlich dürfte der Unterricht nicht in den neuern Sprachen leicht so schwer gemacht werden können, als der in den alten. Doch wir wollen die alten Sprachen gelten lassen. An welchen soll das Gymnasium arbeiten? — „Gerade weil die Sprachform der Griechen und Römer der unsrigen, das antike Leben dem modernen so fremd ist, erscheint das Studium derselben das tüchtigste humanistische Bildungsmittel". So antwortet das Regulativ. Aber wenn's blos auf's Fremde ankommt, also das Fremde in dem Maße besser ist, als es fremder wird, so nehme man noch fremdere Sprachen — etwa die semitischen, und 's wird blos auf den Lehrer ankommen, „ob durch sie die Denkkraft in gleichem Grade geübt und gestärkt werde", wie durch die römische und griechische oder nicht. Allein wir behaupten: gerade weil uns diese nicht so fern stehen, nicht so fremd sind, müssen sie das Objekt des Gymnasial-Unterrichts bilden. A priori nämlich den erziehenden Einfluß der altklassischen Sprachen als den verhältnißmäßig größten nachweisen zu

wollen, ist ein eitles Bemühen. Nicht einmal der Geist des Römer- und Griechenthums entscheidet. Denn dessen Anschauung kann gegeben werden durch Geschichte und Uebersetzung. Anstalten also, welche Philologen und Historiker vorbilden wollen, müssen Lateinisch und Griechisch treiben, nicht die Gymnasien. Der einzige, aber auch sicherste Stützpunkt der altklassischen Sprachen ist, wie schon oft nachgewiesen, ein historischer. Unser Leben wurzelt im Alterthum. Juden, Griechen und Römer haben einen großen Theil des Grundes gelegt, auf welchem unsre Kultur aufgebaut ist, und selbst die Kenntniß des ursprünglich Germanischen wird häufig durch das Römische vermittelt. Alle Wissenschaft reicht bis in das Alterthum. Selbst die jetzt noch im Werden begriffene Botanik geht bis Theophrast zurück. Eine Wissenschaft ohne ihre Entwickelung ist keine, wenigstens muß der, welcher die Wissenschaft fördern will, ihren Bildungsgang vor sich sehen, muß also die Alten studiren, sie interpretiren. Den Philologen fehlt die Sachkenntniß. Folglich muß jeder in gewisser Weise Philolog sein, d. h. das Wesen der alten Sprachen und den Geist des Alterthums erfaßt haben. Theologen, Juristen, Philosophen verlören ohne Weiteres den historischen Boden und ihre Selbstständigkeit, wenn sie nicht Lateinisch und Griechisch verstünden. Aber auch diejenigen, welche die Naturwissenschaften studiren, wie sich aus dem Beispiel der Botanik ergibt. Daß das Hebräische nur in beschränkter Weise hierher gehört, versteht sich von selbst. Das sächsische Kultusministerium meint auch so etwas, wenn es von dem „materiellen Nutzen" der alten Sprachen redet. Allein spaßhaft ist die Behauptung: „Man kann selbst noch weiter gehen, man kann mit Sicherheit behaupten, wahrhaft humanistisch-erziehender Unterricht sei nicht allein für den Gelehrten, sondern für Jeden im Volke im Grundsatze der geeignetste." Allerdings kann man weiter gehen. Man kann sogar sagen: alle diejenigen sind Esel, welche nicht Latein gelernt haben — aber man muß es beweisen — und wenn mir der Beweis für das erste geliefert wird, so schaffe ich ihn für das zweite. Dann wäre auf einmal der Streit der Pädagogen beigelegt. Der Bauernjunge lernte mensa und τυπτω, übersetzte Nepos und Homer und machte sich in Athen und Rom heimisch, und er wäre — ein gemachter Mann. Aber fast wird mir's angst; denn das sächsische Kultusministerium beweist wirklich seine Behauptung. Es sagt: „Wer aus eigener Erlebniß erkannt, wie der tüchtige Mann, der mit klassischer Bildung einen unwissenschaftlichen Beruf, z. B. ein Handwerk oder eine niedere Kanzleifunktion ergriffen, vor seinen Standesgenossen sich auszeichnet, der wird darüber nicht in Zweifel sein." Dies ist aber kein Beweis, sondern eine bloße Phrase der Philologen-Aristokratie. Denn 1) wer aus eigener Erlebniß erkannt, wie sich der tüchtige Mann, der ohne klassische Bildung einen unwissenschaftlichen Beruf, z. B. ein Handwerk oder eine niedere Kanzleifunktion ergriffen, vor seinen Standesgenossen auszeichnet, wird nicht in Zweifel sein, daß es nicht auf die Klassicität ankommt, sondern auf die Tüchtigkeit. 2) Wer aus eigener Erlebniß erkannt, wie der mit klassischer Vorbildung Ausgerüstete sich sehr oft dumm anstellt und obendrein ein Taugenichts ist, wird nicht in Zweifel sein, daß das Latein und Grie-

chisch nicht allmächtig sind. Es ist aber auch dem Ministerium gewissermaßen Angst geworden vor seinem neu entdeckten Grundsatze, denn es setzt nachgebend hinzu: „Aber es würde unpraktisch, daher fehlerhaft sein, diese Ansicht einseitig zu verfolgen, ja es muß sogar anerkannt werden, daß für mannigfache, selbst höhere Berufszweige realistisch-technische Vorbildung noch wichtiger ist, als ausschließlich humanistische, daher, wenn nicht Beides — was das Wünschenswertheste — verbunden werden kann, für dergleichen Ersterer der Vorzug zu geben ist." Wenn „Man" diesen Gedanken weiter verfolgt hätte, so würde man leicht auf das Richtige gekommen sein. Denn eben auf's Praktische kommt's an, oder — wenn das Wort verdächtig sein sollte — auf das Bedürfniß der Zeit, auf die Aufgabe des Berufs und auf nichts weiter. Jeder Unterricht wirkt erziehend, aber aus dem Gebiete der Wissenschaften ist nur dasjenige für die bestimmte Schule, welche, wie das Gymnasium, schon eine bestimmte Berufsgattung im Auge hat, auszuwählen, was als wissenschaftliche Grundlage dieser Berufsgattung zu betrachten ist.

Durch diesen Gesichtspunkt erledigt sich auch der Streit über das Lateinschreiben und Lateinsprechen. Das Regulativ sagt äusserst vag: „Mag der Gebrauch der lateinischen Sprache zum lebenden Verkehr immer mehr abnehmen, so ist doch einerseits Uebung im Sprechen und Schreiben derselben zur Zeit noch nicht entbehrlich, andrerseits aber zur Schärfung des Geistes im Ausdrucke, wie zu früher Gewöhnung an anstrengende schriftliche Arbeit und Klarheit im Denken höchst ersprießlich." Denn das lateinische Disputiren an Universitäten, welches beiläufig Unsinn ist und auch seine Herrschaft bereits zu verlieren angefangen hat, sowie das in lateinischer Sprache Examinirtwerden mehrerer Beamten u. dgl. kann die Schule nicht bestimmen — und das Uebrige kann auf andere Weise erreicht werden. Die Sprache dient, insofern sie gesprochen wird, zur Gedankenmittheilung und zur Gedankenreception. Für's Erste brauchen wir die lateinische ebenso wenig, als die chinesische — denn wir können deutsch reden. Und somit haben die Gegner des Lateinschreibens und Lateinsprechens vollkommen Recht, aber sie übersehen ein anderes. Die pädagogische Section der Philologen und Schulmänner hat in Jena ein Langes und Breites darüber gestritten, ohne jedoch den praktischen Gesichtspunkt, der allein der rechte sein kann, zu finden. Wenn durch das Studium der Alten dem Schüler der Weg gebahnt werden soll zur selbstständigen Verfolgung der Wissenschaftsentwicklungen, so kommt's darauf an, daß er ganz in den Geist des Alterthums eingetaucht werde, damit er sich in ihm bewege, wie in seinem Elemente, daß er wirklich griechisch und römisch denken lerne. Dies ist unmöglich ohne Sprechen und Schreiben, sowie Einer nicht deutsch denken lernt, wenn er nicht spricht und schreibt. Dabei haben wir gleich zwei Anforderungen an den Unterricht: 1) es darf blos über klassische Materien geschrieben und gesprochen werden; 2) beides muß wirklich bis zur Klassicität fortschreiten, obgleich Cicero oder Xenophon nicht maßgebend sein darf. Ich fordere also Latein- und Griechischsprechen und das Schreiben beider Sprachen, und zwar die Uebung im Griechischen noch weit mehr, als im Lateinischen, denn die griechische Kultur

ist für uns unmittelbar ebenso wichtig, wie die römische, und gibt keinen geringen Beitrag zum Grunde der letzteren. Dann wird's aber an der Zeit fehlen. Dafür gibt's nur zwei Auskunftsmittel: entweder verlängert die Bildungszeit, wie erst neuerdings wieder vorgeschlagen worden, oder spricht und schreibt nur Eine Sprache, aber die ordentlich. Für's Lateinische entscheidet dann nur der usus und das noch scheinbar bestehende Bedürfniß.

Diese Ansicht von der Bedeutung des Lateinschreibens und Lateinsprechens scheint mir die einzige zu sein, mit welcher man die Gründe, welche Köchly u. a. gegen dasselbe vorgebracht haben, in den Hintergrund drängen kann. Ohne mich jetzt auf eine Polemik gegen Köchly einzulassen, erwähne ich nur Einzelnes. Nach unserer Auffassung ist das Lateinisch-Disputiren u. dgl. nicht deßhalb ein Grund gegen das Lateinschreiben und Lateinsprechen, weil „die Praxis die Disputationen längst als das betrachtet hat, was sie sind — als eine Komödie," sondern es ist, wie schon gesagt, das Disputiren sowie die Meinung des Publikums eine völlig gleichgültige Sache. Die Disputationen müssen vielmehr an und für sich verworfen werden. Denn alles Reden wird, sobald es aus den antiken Vorstellungskreisen herausgeht, kein lateinisches, sondern ein barbarisches. Dissertationen aber und Disputationen ohne dieses Herausgehen sind — wo nicht undenkbar — doch äusserst unfruchtbar. Denn bei wissenschaftlichen Erörterungen darf man nicht bei den Alten stehen bleiben. Daher ist auch die Alternative, welche Ameis aufgestellt hat, zu verwerfen: „das Lateinischsprechen bei den genannten Disputationen entweder zu einer strengeren Würde u. s. w. zu erheben, oder sie für manche ganz abzustellen und nur den eigentlichen Gelehrten zu überlassen." Denn der eigentliche Gelehrte spricht ebenso gut barbarisch, als der Ungelehrte, wenn er nicht ganz auf antikem Gebiete steht. Freilich muß man „um gut lateinisch zu reden einen guten Theil der in der neuern Zeit gewonnenen Gedanken aufopfern." — Aber dies ist erstens ein Vortheil, weil der Schüler dann auf den engen Kreis des rein Antiken beschränkt wird, und somit sich selbst mehr und mehr concentriren kann, und zweitens nicht ganz richtig, denn das modern Gedachte kann und soll auch in modernem Gewande erscheinen und vorgeführt werden. Es ist gar nicht anders möglich. Die moderne Anschauungswelt in das Gewand des Alterthums pressen, wäre ebenso verkehrt, als die Vorstellungen eines Musikstücks in Worten darstellen, oder ein Lehrbuch der Mathematik in Jamben und Reimen schreiben. Auch kann der Umstand, daß das Studium der lateinischen Klassiker für sich „die geistige Kraft vollkommen in Anspruch nehme und erschöpfe" nicht mehr in Anschlag kommen. Denn wenn er sich als begründet herausstellt, so muß das Sprechen äusserlich von der Lektüre getrennt werden. Aber auf der andern Seite wird durch Sprechen und Schreiben über die gerade vorliegenden Gedanken des zu behandelnden Sprachstücks der Schüler ausserordentlich vorbereitet zur Einsicht in ein späteres Sprachganze dadurch, daß er genöthigt wird, die Gedanken des römischen Schriftstellers sich römisch zu denken, und die Sache mehr und mehr mit römischen Augen anzusehen.

Nur in so fern wird das Lateinischsprechen verhältnißmäßig etwas schwer,

als wir den Schüler unmittelbar in die geistige Welt einführen müssen, weil wir unsern ersten Sprechkursus nicht an Gegenständen der unmittelbaren Anschauung durchmachen können. Denn kein Römer hat einen Anschauungs-Unterricht geschrieben, und hätte er ihn geschrieben, so würde uns doch die unmittelbare Anschauung seiner Gegenstände abgehen, welche uns beim Erlernen unserer Muttersprache so sehr zu statten kommt, indem hier das Wort mit seinem Gegenstande zu einer Einheit viel schneller verwachsen kann. Dies würde aber blos darauf hinweisen, daß dem Lateinischsprechen die Gränzen nicht zu eng abgesteckt werden dürften, und daß der Lehrer vor allen Dingen Meister der Sprache sein muß. Auch scheint trotz vieler Autoritäten nicht ausgemacht zu sein, daß man in zwei Sprachen nicht gleich gut zu Hause sein könne. Denn man braucht sich nur an die Thatsache zu erinnern, daß sehr viele Menschen auf den heterogensten Gebieten gleich bewandert sind — eine Erscheinung, welche uns besonders an denen begegnet, welche sich durch verschiedene philosophische Systeme durchgearbeitet haben und zu verschiedenen Zeiten Anhänger derselben gewesen sind.

III.

Die Einleitung des Regulativs gibt den Begriff der Gelehrtenschulen, und zählt dieselben im Königreich Sachsen auf. Das Regulativ selbst enthält „die allgemeine Verfassung der Gelehrtenschulen und den Schulplan".

A.

Aus dem ersten Theile, welcher von der „Stellung der Anstalten zu den Behörden", von der „Ausübung des Oberaufsichtsrechtes durch das Ministerium des Kultus und des öffentlichen Unterrichts" und von der „innern Einrichtung der Gelehrtenschulen" handelt, heben wir folgende Sätze aus.

1) „Die für einen neuen Jahreskursus entworfenen Lektionspläne sind spätestens sechs Wochen vor Anfang jedes neuen Kursus von dem Rector unmittelbar an das Ministerium zur Prüfung und Genehmigung einzusenden." Hier ist zu rügen, daß der Begriff des Lektionsplans ganz unbestimmt gelassen ist. Wenn Lektionsplan nach der gewöhnlichsten Bedeutung heißt: die Aufstellung der Unterrichtsgegenstände, welche gelehrt, die Zeit, in welcher sie gelehrt, und der Lehrer Namen, von welchen sie gelehrt werden sollen, so hat das nach andern Paragraphen des Regulativs keinen Sinn mehr. Denn in §. 39 wird das Maximum der gewöhnlichen Stundenzahl festgesetzt, in §. 40 ihre Vertheilung auf die Wochentage bestimmt, in §. 41 die Zahl der Stunden für jeden Unterrichtszweig und jede Klasse angeordnet. Die Einsendung und respective Abschrift eines solchen Lektionsplans wäre also weiter nichts, als eine unnöthige Arbeit für den Rector und ein Dokument für das Kultusministerium, durch welches es erfährt, was ihm schon bekannt ist. Höchstens könnte durch einen solchen Lektionsplan controlirt werden, ob das Lehrerkollegium den in den genannten Paragraphen angeordneten Bestimmungen nachkomme, aber diese Controle wird viel einfacher durch den „Commissarius" erreicht, welcher die einzelnen Anstalten besuchen soll. Soll aber Lektionsplan die Aufstellung des Planes bedeuten, nach welchem die Anstalt, respective der einzelne Lehrer, das durchzunehmende Pensum

zu verarbeiten gedenkt, so wird etwas sehr Ersprießliches gefordert. Denn durch die Ausarbeitung dieses Plans würde der betreffende Lehrer genöthigt, sich über sein Verfahren klar zu werden und auf die Wirksamkeit seiner Kollegen Rücksicht zu nehmen und auf sie einzugehen — daß sich das von selbst versteht, und nicht erst durch Maßregeln erreicht werden sollte, geht uns hier nichts an, denn wir müssen die Menschen ansehen wie sie sind, nicht wie sie sein sollen. — Ferner hätte das Kultusministerium einen möglichst genauen Einblick in die methodischen Bestrebungen der einzelnen Anstalten. Allein dann käme ein solcher Lektionsplan zu oft. Denn einmal ist man nicht immer au fait, wenigstens nicht geneigt, die Resultate, welche man gewonnen, zur Begutachtung an eine Behörde abzusenden, und zweitens ändert man seine Ansichten doch nicht so schnell, daß man mit jedem neuen Kursus wesentlich in der Methode fortschreiten kann. Mag daher Lektionsplan die eine oder die andere Bedeutung haben, so müssen wir den betreffenden Paragraphen streichen. In der ersten Bedeutung lassen wir ihn ganz fallen, in der zweiten machen wir den Vorschlag, daß jede Anstalt verpflichtet sei, jährlich einen Plan einzusenden, nach welchem irgend eine Disciplin von ihr gelehrt werden soll.

2) Das Ministerium will Kommissarien zur Revision der Gelehrtenschulen absenden, welche „den Zustand der Anstalten und die Wirksamkeit der Lehrer an denselben genau und nach allen Beziehungen zu beobachten und an das Ministerium zu berichten haben.“ „In der Regel“ sollen sie nur dies und nur „hervortretende Uebelstände sofort abzustellen berechtigt sein.“ Dabei können wir einen Rath nicht zurückhalten, obgleich er schon oft gegeben worden und klar auf der Hand liegt: Der Kommissarius muß nämlich recht oft kommen, recht lange bleiben, ein Pädagog von Fach sein, und darf den Anstalten nicht aufgedrungen werden. Sporadische Besuche führen leicht zu falschen Resultaten, indem der Zustand einer Anstalt nicht derselbe bleibt. Während eines kurzen Besuches kann der Lehrer täuschen oder auch sich gerade einmal blamiren. In beiden Fällen ist der Kommissarius betrogen, und im zweiten sogar zum Schaden eines möglicher Weise braven und talentvollen Lehrers. Durch ein Paar Stunden Hospitiren lernt man eine Schule nicht kennen, und wer's ernst nimmt, möchte wohl nach mehreren Tagen noch nach dem und jenem zu fragen haben, und zwar um so mehr, je mehr er Pädagog ist, und je länger er beobachtet, desto mehr sich über die so ziemlich verbreitete Sitte, nach einem einmaligen Besuche über eine Schule abzuurtheilen, sich wundern. Wer nicht ausschließlich Pädagog ist, sieht, wenn er auch nebenbei ein „Bischen Pädagogik getrieben hat“, die Sache mit seinen Augen an, d. h. nicht mit pädagogischen, so daß die Ansicht der Behörde über die einzelnen Lehrer von den einseitigen und schiefen Ansichten eines Mannes abhängt, der vielleicht nicht einmal Sinn hat für die pädagogischen Bestrebungen, wie sie jetzt auf Gymnasien Eingang finden. Inspicirt endlich Einer, der nicht möglichst Allen, die dabei interessirt sind, genehm ist, so erscheint er als Aufpasser und Spion, und zwar um so mehr, je tüchtiger das Lehrerkollegium ist. Aber auch einem Manne, der den gestellten Forderungen genügte, würden wir nicht gestatten, „hervortretende Uebelstände“

sofort zu beseitigen, denn er geht dann aus seiner Funktion heraus, wird aus einem Berichterstatter eine vollziehende Behörde — Kläger und Richter in derselben Sache — was offenbar unsern jetzigen Rechtsbegriffen widerspricht.

3) „Nach Beendigung des Examens, welches halbjährlich stattfinden soll, wird jedem Schüler nach den im verflossenen Semester gemachten Wahrnehmungen und den Ergebnissen des Examens eine Censur gegeben über seinen Fleiß, seine Fortschritte und sein sittliches Betragen. Für Fleiß, Fortschritte und sittliches Betragen sind fünf Censurgrade anzunehmen, welche mit den Worten: sehr gut, gut, genügend, wenig genügend, ganz ungenügend ausgedrückt werden u. s. w." Wie man den Fleiß des Schülers von seiner Sittlichkeit trennen kann ohne Kopfweh zu bekommen, begreife ich nicht. Die Hingabe an den Unterricht, der Fleiß, welchen er ihm weihet, ist ein Hauptmoment in der Sittlichkeit des Schülers. Der faule Schüler — nicht zu verwechseln mit dem Nichtsthuenden — ist schlechthin unsittlich, denn er erfüllt seinen Beruf nicht. Wer ferner sich getraut über die Fortschritte eines Schülers ein so bestimmtes — oder vielmehr unbestimmtes — Urtheil zu fällen, wie es verlangt wird, nimmt's nicht genau. Die Fortschritte eines Schülers können nur durch Vergleichung des Anfangs- und Endzustandes gemessen werden. Den ersten vermag der Lehrer nicht bestimmt und sicher festzuhalten. Daher kann er sich nur nach den andern Schülern richten. Dies geht aber auch nicht, denn einer kann hinter den andern zurück sein und doch mehr Fortschritte gemacht haben, als sie. Daher ist nur ein Zeugniß über die Kenntnisse und Leistungen sicher — aber nicht mit den vagen im Regulativ vorgeschlagenen Ausdrücken.

4) „Wer im Betragen zwei halbe Jahre hinter einander die Censur „ganz ungenügend" erhält, ist von der Anstalt zu entfernen." Ein solches Gesetz müssen wir als höchst unpädagogisch bezeichnen. Wo soll denn ein solcher armer Teufel hin? Ihn fortschicken, heißt ihn aufgeben und noch obendrein demoralisiren. Durch's erste stellt man sich ein testimonium paupertatis aus, das zweite ist Sünde. Die Entfernung eines Schülers ist nur dann gestattet, wenn der Druck, welchen seine Genossen auf ihn ausüben, so stark ist, daß er ihn nicht überwinden oder gar nicht dagegen reagiren kann. Befürchtungen, daß ein Individuum demoralisirend auf die andern wirken könne oder gar müsse, können höchstens da aufkommen, wo's schon schlecht um die Sittlichkeit steht. Ein gesunder, kräftiger, sittlicher Geist besiegt solche Erscheinungen leicht und läutert sich an ihnen.

5) „Zur Aufmunterung des Fleißes ist zu wünschen, daß nach den halbjährigen Prüfungen in jeder Schule einige Prämien an diejenigen Schüler vertheilt werden, welche sich in jeder Klasse durch Fleiß, Fortschritte und sittliches Betragen ausgezeichnet haben." Nach unsern Erfahrungen muntern solche Prämien gar nicht auf, und wenn sie aufmuntern, so ist's gewiß ein sehr roher Reiz, welchen sie hervorbringen. Jedenfalls dürfen sie als nichts anders angesehen werden als eine äußere Anerkennung der Zufriedenheit und zu bedenken bleibt, ob nicht die Schüler bei der Vertheilung auch ein Wort mit zu reden haben.

6) „Jeder Lehrer ist verbunden, die Unterrichtsgegenstände zu übernehmen, welche ihm regelmäßig oder außerordentlicher Weise von dem Rector ertheilt werden. — Der Rector ist nicht verpflichtet, Beschlüsse des Lehrercollegii, denen er seine Zustimmung versagen zu müssen glaubt, sofort in Ausführung zu bringen, sondern kann dießfalls die Ausführung suspendiren und die Sache, was jedoch unverweilt geschehen muß, der zunächst vorgesetzten Behörde zur Entscheidung vortragen.“ Diese Sätze deuten auf ein Verhältniß zwischen Rector und Lehrern hin, welches unter Umständen recht lästig nicht nur, sondern auch nachtheilig für die Schule werden kann. Wozu jeder Lehrer am besten paßt, beurtheilt am sichersten das Lehrercollegium und sicher jeder Hülfslehrer ebenso gut als der Director. Das Lehrercollegium wird zu einer Null, wenn der zweite Satz in Anwendung kommt. Denn stimmt der Rector dem Beschlusse desselben bei, so wird derselbe ausgeführt, stimmt er nicht bei, so bleibt's beim Alten, denn wenn auch die Behörde entscheiden will, so wird sie doch in der Regel dem Rector recht geben, 1) weil sie nur von ihm Bericht erhält, nicht auf die andere Partei hört, und 2) weil sie das dem Rector verliehene Ansehen schützen muß. Folglich ist der Wille des Rectors maßgebend, nicht das Lehrercollegium, seine Abstimmung eine bloße Form.

B.

Der Lehrplan beginnt mit dem Satze: „Die Gelehrtenschule hat die ihr in §. 1 gestellte Aufgabe vor Allem in christlicher und nationaler Richtung zu erfüllen. Die eigenthümliche unterscheidende Grundlage für solche bildet nächst gründlichem Religionsunterrichte das zugleich auf den Geist des klassischen Alterthums zu richtende Studium der griechischen und lateinischen Sprache in Verbindung mit Geschichte und Mathematik u. s. w.“ Man weiß hier nicht, worauf sich „solche“ bezieht. Dem Worte nach kann es auf Gelehrtenschule, auf Aufgabe und auf Richtung bezogen werden. Es bleibt also nichts übrig, als den Sinn entscheiden zu lassen. Religionsunterricht, Geschichte und Mathematik sind die Grundlage aller Schulen, an der Volksschule bis zum Gymnasium hinauf, und nur das Lateinische und Griechische bleibt dem Gymnasium eigenthümlich, folglich dürfen wir „solche“ nicht auf Gelehrtenschule beziehen. Ebenso bedarf die Aufgabe jeder Schule der genannten Grundlagen mit Ausnahme der altklassischen Sprachen, wir dürfen also unter „solcher“ auch nicht die Aufgabe der Gelehrtenschule verstehen. Somit bleibt nur die christlich-nationale Richtung übrig. Aber das aus dem Griechischen und Lateinischen entspringende nationale Element schrumpft — wenn es nicht auf Null reducirt wird — doch sehr zusammen vor dem, was aus der Geschichte resultirt. Diese wirkt ja auch nur mittelbar auf das nationale Element, wie viel weniger mögen Cicero's Bücher von den Pflichten oder Euripides's Hekuba darauf besondere Wirkung machen. Dann wird die nationale Richtung am meisten gefördert durch das Leben der Gegenwart, durch die öffentliche Meinung, durch die Presse und Volksvertretung. Die Schule hat also hier weiter nichts zu thun, als die Angelegenheiten ihres Lebenskreises nach den Grundsätzen zu ordnen, welche das gebildete

Bewußtsein als die wahren nationalen herstellt, so wie eine christliche Richtung nur dann eingeschlagen werden kann, wenn Lehrer und Schüler zusammen christlich leben. Tritt dann der Schüler, wenn er etwas Ordentliches gelernt hat, in das Leben hinaus, so müssen ihm die nationalen und socialen Grundsätze seines Volkes als alte Bekannte erscheinen, die er schon lieb gewonnen hatte, ohne ihren Namen zu kennen. Und endlich hat's sogar den Anschein, als ob der nicht gymnastisch Gebildete gar keine rechte christliche und nationale Richtung haben könne. Daher dürfen wir solche auch nicht auf Richtung beziehen, also auf gar nichts, also ist der ganze Satz falsch. Nur der schon früher ausgesprochene Gedanke, daß das Gymnasium die alten Sprachen als ihm eigenthümliches Bildungsobjekt festhalten müsse, bleibt übrig und richtig.

Von einzelnen Sätzen heben wir noch folgende aus:

1) Unter den Unterrichtsgegenständen fehlt das Zeichnen, wenigstens sorgt das Gymnasium als solches nicht für denselben — aber gewiß mit Unrecht. Denn hegen wir von ihm auch nicht die sanguinische Hoffnung, daß es „für sich im Stande ist, den Volkscharakter wesentlich umzubilden", so machen wir doch zu seiner Apologie auf zweierlei aufmerksam: 1) es bildet den Schönheitssinn und wirkt auch, indem es das ästhetische Gefühl weckt und stärkt, auf die Moralität segenbringend; 2) es ist zum Betriebe vieler Wissenschaften unentbehrlich. Dahin gehören vor allen die Naturwissenschaften — aber auch die historischen, insofern sie Zeichnungen benutzen müssen, denn das Zeichnen ist ein wesentliches Mittel um Zeichnungen verstehen zu lernen.

2) „Es wird sehr zweckmäßig sein, wenn in einer untern Klasse bereits statarisch erklärte Schriftwerke in den darauf folgenden höhern Klassen mehr cursorisch oder auch den obern Klassen angehörende Autoren nur in der ersten Hälfte eines Semesters statarisch, in der andern hingegen hauptsächlich cursorisch gelesen werden." Wir würden lieber den umgekehrten Weg einschlagen. Denn vor Allem kommt's darauf an, daß das dem Schüler vorliegende Sprachganze auch an ihm als ein solches empfunden werde. Die statarische Lektüre vermag diese Empfindung nicht hervor zu bringen. Wenn man sich ein Semester mit einer ciceronianischen Rede hinschleppt, so geht aller Totaleindruck verloren und der Schüler versteht die etwaigen Ausbrüche des Wohlgefallens, welches in dem Lehrer erzeugt wird, nicht nur nicht, sondern er langweilt sich darüber. Also cursorische Lektüre! Darüber ist kein Zweifel! Aber „nicht voraus, denn es muß bei sachlichen und sprachlichen Erscheinungen, welche zur Erklärung nöthig sind, verweilt und die cursorische Lektüre durch die statarische vorbereitet und leicht gemacht werden," so wird mir etwa geantwortet. Der Streit ist leicht zu entscheiden. Es handelt sich nämlich darum, auf welche Weise das Interesse am meisten die Schüler unterstützt. Nun scheint klar zu sein, daß das Interesse an dem Einzelnen mehr gewinnt durch das Ganze als das an dem Ganzen durch das Einzelne. Man kann das vorliegende Sprachganze vergleichen mit einer Erscheinung und die Erklärungen, welche dazu gegeben werden müssen als

Gründe derselben, und dann steigt offenbar das Interesse für die Gründe allemal durch die Erscheinung, während diese an und für sich dasselbe erweckt. Bei der statarischen Lektüre verschwindet nur zu leicht der Fortschritt — und die gelesenen Bruchstücke ermüden, weil sie als solche immer unbefriedigt lassen. Meint man aber, daß der Schüler das Ganze nicht verstehen könne, wenn ihm im Einzelnen das und jenes dunkel geblieben ist, so übersieht man, daß durch die Erklärungen, nicht selten auch nur ein Dämmerlicht, angesteckt wird und bedenkt nicht, daß sich die nöthigsten Erklärungen von selbst verstehen, und daß der Lehrer unter Umständen sagt: „so ist's", ohne sich auf eine Auseinandersetzung einlassen zu müssen. Gerade solche einzelne Dunkelheiten erwecken die Theilnahme für das Einzelne und bei vorangegangener cursorischer Lektüre wird man die Hauptzwecke der statarischen, dem Schüler die sprachlichen Erscheinungen des Lesestücks zum Bewußtsein und die betreffenden Eigenthümlichkeiten des antiken Lebens zur Anschauung zu bringen zur großen Freude der Lernenden erreichen. Es mag mit diesen Notizen genug sein. Die vollständige Begründung würde eine eigene Abhandlung erfordern, wozu sich vielleicht nächstens Zeit finden wird. Nach unserer Ansicht zerfällt also die Lektüre eines Sprachganzen in die drei nach einander folgenden Haupttheile: 1) Uebersetzung, 2) Zergliederung nach dem Gedankengange, 3) gramatisch-historische Erklärung.

3) In §. 49 werden die klassischen Autoren, welche zu lesen sind, aufgezählt und den einzelnen Klassen zugewiesen. Die Primaner sind so glücklich, den Herodot zu erwischen, glücklich, weil ihnen die Präparation sehr leicht werden wird. Ein Secundaner hat mit Herodot nicht mehr Schwierigkeiten zu überwinden als mit jedem andern für seine Klasse bestimmten Autor. Deßhalb sollte Herodot billiger Weise Secundaner werden und nicht weil er etwas anders gekleidet ist, als seine Genossen, die Ehre haben, in Prima eine Rolle zu spielen. Denn diese paßt nicht für ihn.

4) „Der geometrische Unterricht hat zu umfassen: die geometrische Anschauungslehre u. s. w." Eine gewisse Richtung wird dies als pestalozzianisch verketzern und aus purer Aversion vor der geometrischen Formenlehre keinen ihrer Vertreter an einem sächsischen Gymnasium Mathematiker werden lassen. Es ist hier nicht der Ort, die im Regulativ getroffene Bestimmung gegen diese Richtung zu vertreten, da unsere Notizen mehr oder weniger polemischer Art sind. Allein eine nur einigermaßen unbefangene Beobachtung der Art und Weise, wie sich der kindliche Geist entfaltet, und nur einigermaßen unparteiisch angestellte Versuche zwingen zur Formenlehre, wie denn auch Mager wieder auf das A, B, C der Anschauung — woraus man wenigstens viel lernen kann — hingewiesen hat. Und nur auf das eine will ich aufmerksam machen. Soll der Schüler dem Unterrichte folgen, so muß er jedes Element in einem Figurencomplexe schnell sehen und lesen und ein genanntes sogleich finden können. Es fragt sich: soll er dies vor dem eigentlichen Unterrichte kennen lernen oder während desselben? Lernt er's während desselben, so geht ihm der Ueberblick verloren und damit auch leicht die Lust. Man treibt einen Theil der Stunde Formenlehre und einen Theil Geometrie — hat also weder

diese noch jene ordentlich. Daher die Formenlehre voraus. Und die Gegner derselben mögen bedenken, daß die Sätze, welche die Formenlehre findet, ebenso streng bewiesen sind als die der Geometrie. Sie tragen im Allgemeinen nur den Charakter des Besondern an sich. Die Formenlehre weist z. B. den Euler'schen Satz von den Polyedern nach am Prisma, an der Pyramide u. s. w. Die Geometrie demonstrirt ihn allgemein. Wer sich aber dadurch stören lassen will, darf auch den Rechenunterricht nicht mit 1, 2, 3 u. s. w. anfangen, sondern mit a, b, c u. s. w.

5) „Zur Regelung und Beaufsichtigung des Privatfleißes ist bei den städtischen Gymnasien die Einführung von Arbeitsstunden zu empfehlen, welche die Schüler unter Aufsicht der Lehrer in den Klassenzimmern oder sonst geeigneten Lokalen abzuwarten haben." Man entscheidet sich allerdings jetzt dahin, daß die Kinder soviel wie möglich in der Schule leben, arbeitend und spielend. Allein diese Maßregel ist ein bloßes Mittel gegen den verderblichen Einfluß des Hauses und bei Secundanern schon nicht gut mehr anzuwenden. Es ist auch kein Unglück, wenn diese einmal nichts thun, wenigstens besser als wenn sie unter dem Drucke der Aufsicht arbeiten. Arbeitsstunden sind zwar etwas sehr Schönes, aber es müssen wirkliche Unterrichtsstunden sein und so eingerichtet, daß der Schüler im Arbeiten unterwiesen wird. Noch weniger können wir uns mit dem folgenden Satze vertragen: „wo sich indessen solche Einrichtungen nicht treffen lassen, soll doch der Privatfleiß der Schüler von den Lehrern regelmäßig beaufsichtigt werden. Es hat daher jeder Schüler alle vier Wochen gegen seinen Klassenlehrer über seine Privatstudien sich auszuweisen. Die Lehrer haben sich durch Besprechung mit den Schülern von der Richtigkeit ihrer Angaben zu überzeugen, auch jeden Schüler so weit nöthig und thunlich, von Zeit zu Zeit in seiner Wohnung zu besuchen und dabei von dessen Beschäftigung nähere Kenntniß zu nehmen u. s. w." Zunächst nämlich ist uns unbegreiflich, wie man den Privatfleiß der Schüler unberücksichtigt lassen kann. Man muß ihn berücksichtigen, man mag wollen oder nicht. Der Lehrer stellt die Aufgaben für den häuslichen Fleiß. Löst sie der Schüler gewissenhaft, so ist er fleißig, wo nicht, so ist er unfleißig. Sonst hat die Schule sich nichts weiter um den Fleiß des Schülers zu kümmern, sondern blos der Lehrer, welcher als Freund an ihn herantreten kann. Denn die zur Entwicklung des Charakters so nöthige Freiheit muß ihm gewahrt, darf ihm nicht verkümmert werden durch Arbeiten, die nur dem Namen nach freie sind. Und ist er in der Schule warm geworden, so arbeitet er selbst, ist er kalt geblieben, so arbeitet er auch nicht wenn er besucht wird; er wird vielmehr lügen und täuschen, und selbst wenn er einen Gesang der Iliade ex officio gelesen hat, nicht besonders viel gewonnen haben. Im ersten Falle wird er freilich auch Arbeiten vornehmen, die den Lehrern nicht gerade recht sein werden: er studirt Euklid, schreibt eine Parallelentheorie, dichtet ein Epos, fabricirt ein Trauerspiel u. s. w., reimt wohl gar ein Sonett zusammen an das Mädchen, in welches er sich verliebt zu haben glaubt. Aber man lasse das gehen wie eine Entwicklungskrankheit. Denn solche Arbeiten sind in der That für die Entwickelung des Charakters

äußerst wichtig. Daher muß Zeit für dieselben da sein; d. h. keine officiell beaufsichtigten Privatarbeiten! Und endlich lebt mit euern Schülern, frisch, frei, fröhlich, fromm, in Spiel und Ernst, und schont die einzelnen Richtungen, so werden sie euch selber sagen: ob sie Homer lesen oder „den Mondschein" besingen.

Dies die Punkte des Regulativs, welche meinen pädagogischen Ansichten nicht entsprechen. Mit den übrigen — der vierte Grundsatz der Vorerinnerung ausgenommen — bin ich im Ganzen vollkommen einverstanden. Doch wird darüber zu schweigen sein, da das Regulativ theils schon anderweit besprochen, theils seine Besprechung in Aussicht gestellt worden ist und allgemein bekannt sein dürfte. Aber es schien gut zu opponiren, denn eine Stimme, wie die des Regulativs ist entscheidend und lange nachwirkend.

Jena. Fr. Bartholomäi.

2.

Programmenrevue.

Dieses Geschäft soll zwar den übrigen Zeitschriften durch ein eigenes dafür bestimmtes Journal unter obigem Titel abgenommen werden, von dem bis jetzt der erste Band (die Programme und Monographien von 1842 enthaltend, Dresden. 1846), und vom zweiten (Programme ꝛc. von 1843, 45 und 46), das erste Heft erschienen ist; allein, bis diese neue völlig zeitgemäße Zeitschrift recht im Gange und nur auf dem Laufenden sein wird, werden wir wohl auch noch ein und das andere Programm berücksichtigen müssen. Ehe wir jedoch selbst daran gehen, eine Reihe der neuesten Programme zu mustern, können wir nicht umhin, etwas über die Leistungen jener Zeitschrift zu sagen, um sie auch unserem Leserkreis zu empfehlen.

Der erste Band (26 Bogen, Preis 2 Thlr. 4 Ngr.), enthält in der ersten Hauptabtheilung (Programme) 655 Nummern, in der zweiten Schulnachrichten aus den Programmen über Deutschland und aus Zeitungen über nichtdeutsche Länder (94 Seiten), und noch besonders tabellarische Lektionsplane von Gymnasien und Realschulen; in der dritten A. einen Originalaufsatz (3 Seiten über Erklärung der Klassiker) und B. einen Codex Scholastikus, zunächst ältere und neuere Schulverordnungen aus dem Königreich Sachsen. Der Herausgeber wollte zwar aus Gründen der Bescheidenheit im Vorwort zum 1. Heft sich nicht nennen, hat aber in Folge mehrseitiger, wiederholter Aufforderungen sich doch auf dem Titel genannt. Es ist Hr. A. R. Albani, Collaborator an der Kreuzschule in Dresden. Auch einige seiner Mitarbeiter werden im Vorwort namhaft gemacht.

Was nun den Inhalt betrifft, so muß vor Allem die Rubrik III, A. auffallen, welche den eigentlichen Charakter der Zeitschrift durch Vermischung der Zwecke wieder aufhebt. Theilung der Arbeit ist es, was auch in diesem Gebiet durch die Masse des Stoffes und die Unzulänglichkeit der einzelnen Kraft gefordert wird. Die pädagogischen und philologischen Journale, selbst

die in dieser Hinsicht reichhaltigsten Jahrbücher des sel. M. Jahn, können seit lange die jährliche Fluth von Programmen nicht mehr bewältigen, und so müßte manches gute Korn, das in eine solche Gelegenheitsschrift gelegt wird, verloren gehen, wenn nicht gewissermaßen eine Registratur derselben eingerichtet würde. Diesem Zweck also soll die Programmenrevue entsprechen, und sie hat genug zu thun, wenn sie nur ihm einzig und ausschließlich in vollem Umfang entsprechen will, wie man schon daran sieht, daß kein Jahrgang ganz abgeschlossen werden kann, sondern immer noch Supplemente in Aussicht stellen muß. Eine andere, ebenso zeitgemäße, aber wieder ganz für sich bestehende Einrichtung ist ein Codex Scholastikus, d. h. eine Sammlung der neuesten Schulverordnungen aller deutschen Staaten (sei es blos für die Gelehrten-Schulen oder für das gesammte Schulwesen überhaupt). Auch dazu können die einzelnen Zeitschriften nur Beiträge liefern, und würden wohl gerne auch diesen Theil an ein besonderes Journal abgeben, um ihren übrigen Raum dafür zur kritischen Besprechung der Schulverordnungen zu verwenden. Der Herausgeber der Programmenrevue hat nun auch mit richtiger Einsicht den Codex Schol. als eine abgesonderte Sammlung (mit eigener Paginirung) behandelt, und sich nicht, wie es bei den Programmen nothwendig war, auf die Gegenwart beschränkt, sondern gleich bei Sachsen mit der Schulordnung von 1773 begonnen, so weit diese noch in Wirksamkeit ist. Wir möchten dem Herausgeber rathen, sich dieser Abtheilung wegen an Hrn. Oberschulrath Dr. Friedemann zu wenden, welcher neben seiner ausgebreiteten Kenntniß des gelehrten Schulwesens in Deutschland, namentlich auch im Besitz älterer Verordnungen verschiedener Länder ist, und unsers Wissens zuerst den Gedanken eines solchen Codex gehabt hat. Abhandlungen aber, so weit es nicht historische Notizen zur Einleitung wären, müßten den übrigen Zeitschriften überlassen bleiben. Non omnia possumus omnes. Bei dieser Geschäftstheilung würde auch der Umfang der zweiten Abtheilung (Schulnachrichten) bedeutend ermäßigt werden, denn offenbar gehören alle nicht blos lokalen Verordnungen, welche der Verf. aus den Programmen geschöpft hat, in den Codex unter den betreffenden Staat und in die chronologische Reihenfolge. Auch die Fortsetzung des Codex muß eine ganz andere werden, als die der Revue: zuerst nämlich werden alle Staaten nach einander durchgenommen, bis etwa zum J. 1846; dann folgen entweder jährlich oder besser, je nach 2—3 Jahren die neuherausgekommenen Verordnungen ebenfalls nach den Staaten abgetheilt, so, daß der Codex mit allen seinen Fortsetzungen ein Ganzes bildet, während von der „Revue" jeder Jahrgang nebst Supplementen für sich besteht. Bei dieser dürfte sodann die Rücksicht auf Raumersparniß noch weitere Einschränkung der Schulnachrichten gebieten, namentlich Ausschließung alles blos vorübergehend Merkwürdigen oder Lokalen, wie der Herausgeber selbst schon dadurch zugesteht, daß er für die Jahrgänge 1844—46 die „möglichste Beschränkung" dieses Theils verspricht. Gewiß würden bei gehöriger Einschränkung des einen und gänzlicher Absonderung des andern Theils (des Codex), auch für den Verkauf, die Kosten des Unternehmens sicherer hereinkommen. — Was endlich die

Behandlung der Anzeigen betrifft, so stimmen wir auch dafür, daß alle in deutscher Sprache gegeben werden, denn wenn auch der Gebrauch der lateinischen in Programmen noch einen guten Grund haben mag, so erscheint er im Buche als ein Verstoß gegen den Geschmack der Zeit, eine Verlängerung des Zopfes. Wenn ferner die bloße Angabe des Titels eines Programms, vorausgesetzt, daß sie nicht aus einer Bücheranzeige genommen ist, schon Kritik ist, so möchten wir diese dahin ausgedehnt sehen, daß alle Schriften ohne wissenschaftlichen Inhalt, namentlich aber alle Gratulations- und andere Gedichte, Panegyriken ꝛc. schlechthin ausgeschlossen würden.

Schließlich wünschen wir, daß das Unternehmen nicht blos von dem Lehrstand, sondern vorzugsweise von hohen und höchsten Behörden noch allgemeiner unterstützt werde, als es bereits geschehen ist, und können nicht unbemerkt lassen, was der Herausgeber im Vorwort zum zweiten Jahrgang sagt, nachdem er die Bescheide von 24 deutschen Regierungen auf die Empfehlung des Unternehmens durch den königl. sächsischen Gesandten am Bundestag und die früheren Antworten von 11 Universitäten im Auszug mitgetheilt hat:

„Obwohl noch viel daran fehlt, daß unser Unternehmen als ein deutsches, d. h. das literarisch-pädagogische Gesammtinteresse Deutschlands angehendes, anerkannt würde, und wir namentlich nicht bergen können, daß es höchst niederschlagend und betrübend für uns ist, auf Preußen, nachdem es seinen Gymnasien Winiewski's systemat. Verzeichniß empfohlen, umsonst gerechnet haben zu sollen, so kann doch unser Dank für die erfüllten Hoffnungen und Wünsche dadurch nicht geschmälert werden, u. s. w.“

Unter den neueren Programmen, die uns zugekommen, heben wir ihres allgemeinen Inhalts wegen folgende aus.

a) Zur Pädagogik und Didaktik.

1) Helmstedt, Oster-Pr. 1847: Ueber einige moderne Richtungen der Pädagogik, von Oberlehrer Cunze. Eine gründliche und umfassende Beleuchtung der meisten neueren Versuche, den Unterrichtsgang leichter oder erfolgreicher zu machen, und zwar von ganz gesunden Ansichten aus, die aus dem Boden der Erfahrung erwachsen sind. Die Abhandlung verdiente eine größere Verbreitung durch eine Zeitschrift, wir behalten uns daher vor, bei anderer Gelegenheit auf sie zurück zu kommen. Einstweilen nur so viel: der Verf. legt allen Nachdruck auf eine tüchtige Vorbildung in der Muttersprache, dann aber auf eine tüchtige Schule in fremden, namentlich in den alten Sprachen, und zwar durch eigentlich grammatischen Unterricht, nach den in der Sprache selbst liegenden Kategorien, nicht nach einer Becker'schen ꝛc. Sprachlogik. Indem der Verf. somit die Bedeutung des Sprachunterrichts, der ihm von der modernen Zeitrichtung verkannt zu sein scheint, wieder zur Anerkennung zu bringen sucht, spricht er sich auch gegen die verkehrte Behandlung der Realien aus, welche die Knaben für „dummer hält, als sie sind“, und deßwegen vom Trivialsten, z. B. in

der Geographie „von den heimischen Sümpfen und Düngerhaufen" ausgeht, und „dem Knaben zeigt, daß die Erde aus Erde und Steinen besteht, die Bäume wachsen und das Wasser bergab fließt, und an letztere Bemerkung eine farblose Gelehrsamkeit von Abdachung, Flußgebiet, Plateau u. s. w. anreiht".

2) Weilburg, Oster-Pr. 1847: Ueber einige Forderungen der Zeit an eine tüchtige Gymnasialbildung, von Conrektor Schulz. Eine Betrachtung der Gymnasialpädagogik unter den drei Gesichtspunkten: Ziel der Erziehung, Natur des Zöglings, und Beschaffenheit des Lehrers und der Schule. Das erste ist natürlich „die christlich-germanische Bildung, durchdrungen von antikem Geiste"; die zweite ist physiologisch zu erkennen und diätetisch zu behandeln; die dritte bedarf mannigfacher Verbesserung. Doch dieser letzte Theil ist am kürzesten weggekommen und nur aphoristisch berührt; das Ganze aber ist eine Art Abstimmung verschiedener Philosophen, Gelehrten und schöner Geister über das Thema, bei welcher es, wie bei solchen Versammlungen gewöhnlich, nur zu keinem Beschluß kommt. An einem bestimmten Resultat fehlt es. Die einzelnen Ansichten aber, die hier in Gesellschaft auftreten, sind bekannt, eben weil es Autoritäten sind.

3) Oldenburg, 1846. Das Lateinische auf der höheren Bürgerschule; eine Apologie von Fr. Breier. Das Lateinische noch einmal! Uebrigens eine gute Zusammenstellung der Hauptgründe für die Beibehaltung, aus dem formalen, materialen und ästhetischen Gesichtspunkt. Sehr gut ist 1. das Verhältniß der alten und neuen Sprachen bestimmt: die ersteren sind mehr grammatischer, letztere mehr lexikalischer Natur, ihr Geheimniß liegt im Wörterbuch, und eben darauf gründet sich die Wichtigkeit des Latein für das sogenannte onomatische (d. h. eben das lexikalische) Verständniß der modernen Sprachen. Ferner 2. in der lateinischen Literatur liegen die Elemente aller modernen Staats- und Lebensverhältnisse rc.; und endlich (3. und 4. konnte auch der Verf. schon zusammenfassen), sie stellt „die Muster der Form und des Styls" dar, durch deren Kenntniß der Zögling der Bürgerschule „einen bedeutenden Vorzug vor allen hat, die blos an modernen Sprachen geübt sind."

Gegen Nr. 1 ist immer die kürzeste Einwendung, daß man fragt, ob das Französische gelernt wird, um es philologisch zu verstehen, oder um es zu gebrauchen? Im ersten Fall ist Latein dazu nöthig (also für den Reallehrer), im zweiten nicht. Was aber die grammatische Geistesübung betrifft, so wird das Deutsche, das man ohne alles Latein philologisch verstehen lernen kann, zumal in Verbindung mit der altdeutschen Formenlehre, die lateinischen Paradigmen entbehrlich machen können. Nr. 2 muß der Geschichtsunterricht ersetzen; und Nr. 3 die deutsche Literatur. — Doch während wir uns um das Latein in der Bürgerschule streiten, wird ihm sogar im Gymnasium ein böses Prognostikon gestellt:

4) Ulm, Herbst-Pr. 1847. Ein Blick in die Zukunft der Gelehrtenschule vom Standpunkt des Fortschritts, von Professor Schwarz. Schon vor einem Jahre (päd. Vierteljahrsschrift 1846, S. 269

und 446), hat der Verf. die Ansicht ausgesprochen, daß der Fortschritt der Zeit durch das Uebergewicht neuer Bildungsmittel den klassischen Sprachunterricht als allgemeines Bildungsmittel entbehrlich machen und zu einem Gegenstand des bloßen Fachstudiums herabsetzen werde. In einem und demselben Hefte ist Rektor Nagel (ebendas. S. 369) mit ihm auf dasselbe Resultat gekommen, und wie der Verf. hier zeigt, führen auch die Bestrebungen Köchly's und die Ansichten Leizmann's (vergl. die zuerst angef. Stellen unserer Zeitschrift) eben dahin. Die vorliegende Schrift soll die innere Nothwendigkeit dieses Entwicklungsganges nachweisen. Der Fortschritt ist selbst das Gesetz der Entwicklung, im Früheren liegt das Spätere als Endzweck, und indem es zur Selbstständigkeit heraustritt, streift es das Frühere, als eine abgelebte Gestalt von sich ab. Der Repräsentant dieses Fortschritts in der neuen Welt ist nun das Germanenthum, und uns am nächsten das Deutschthum. Die Idee desselben hat sich auch seit einem Jahrhundert in der Emancipation der Schule verwirklicht und ist jetzt noch in dem Streben begriffen, sich aus allen fremdartigen Stoffen vollends loszuschälen. Es ist Uebereilung der Gegner gewesen (von der der Verf. sich selbst nicht freispricht) oder oberflächliche Betrachtung, wenn man die neueste Reform der Schule dem Utilitarismus zuschrieb. Die Geldaristokratie ist nicht im Stande, dem deutschen Geiste seine Bahn vorzuzeichnen. Der Umschwung der Zeit, die neuen Erfindungen, neue Gestaltungen des öffentlichen Lebens machen andere Anforderungen an den Jugendunterricht. Für die ungleich größere Zahl der Schuljugend hat die Gelehrtenschule aufgehört, Pflanzstätte der Vorbildung zu sein. Alle Zeichen deuten darauf hin, daß die alte Philologie aus unsern Schulen für immer abscheiden und nur noch auf den Universitäten eine Zufluchtsstätte finden wird. — Doch genug von diesem Unglückspropheten, „hic Niger est, hunc tu, Romane, caveto!“ werden manche ausrufen, besonders die Theologen, denen der Verf. ein Gleiches weissagt. „Zwar wird bei ihnen die altklassische Vorbereitung sich noch am längsten behaupten; aber dennoch wird auch diese Klasse sich gegen den allmächtigen Einfluß des Zeitgeistes nicht mehr allzu lange absperren können. Der Denkfreiheit, dem Wahrheitsdrang und Wahrheitskampf verdankt die Theologie die lange Reihe ihrer Entwicklungen, und wird ihnen auch die Entscheidung danken.“ Was indeß dem altklassischen Unterricht noch allein einen längeren Fortbestand sichern kann, ist nach dem Verf. das Princip, welches den intensiven Werth der Ausbeute (die Bildung), über den extensiv-materiellen (die Gelehrsamkeit), setzt.

5) Helmstedt, 1846. Vier Entlassungsreden vom Direktor, Prof. Dr. Heß. Sie behandeln die geistige Ausbildung des Jünglings im Allgemeinen, besonders aber die sittliche, und sind Muster einer ebenso klaren als herzlichen Ansprache an Abiturienten, sowie an Gymnasialschüler überhaupt. Sofern sie insbesondere auch von den Pflichten des Gymnasisten handeln, schließen wir daran an

6) Oldenburg, 1847. Schule und Haus, von Rektor Friedrich Breier, und

7) Offenbach, 1844. Die Schule und das Aelternhaus. Beide Programme behandeln die Pflichten der Aeltern gegen die Schule auf eindringliche und angemessene Weise, und Ref. kann aus Erfahrung sagen, wie nöthig und zweckmäßig eine solche öffentliche Ansprache an die Aeltern ist. Nach ihrer Wirkung zu schließen, bedarf sie freilich öfterer Wiederholung, und da Schulreden doch lange nicht von allen betreffenden Aeltern angehört werden, so dürfte sie wohl mit Nutzen hie und da die Stelle eines gelehrten Programms vertreten.

b) Zur Statistik der Anstalten.

8) Wittenberg, 1846. Schulordnung für das Gymnasium, eingeleitet durch eine Rede des Dir. Dr. H. Schmidt. Der erste Theil enthält die eigentliche „Schulordnung" (Unterricht, Disciplin, Prüfungen, Ferien ꝛc.), der zweite die Schülergesetze. — Eine sehr zweckmäßige Einrichtung der preußischen Programme ist die Mittheilung der im Lauf des Schuljahrs gegebenen Aufsatzthemate. Nicht nur eine vorzügliche Controle über die Behandlung dieses wichtigen Pensums, sondern auch ein Maßstab der gegenseitigen Beurtheilung verschiedener Anstalten und gleichförmigen Strebens nach Einem Ziel.

9) Frankfurt a. M., 1847. Die Klassensphären des latein. und griech. Unterrichts, von Rektor und Prof. Dr. Vömel. Anschließend an das Programm von 1845, worin der Gang des Religionsunterrichts dargestellt ist, will der Verf. in einer Reihe von Programmen den ganzen jetzigen Unterrichtsgang darstellen, wie dies mit dem früheren im J. 1823 geschehen sei. Eine solche Mittheilung hat außer dem statistischen auch einen allgemein pädagogischen Werth, und ist deßhalb besonders dankenswerth. Der vorliegende Abschnitt empfiehlt sich durch eine gemessene Stufenfolge und durch gemäßigte Anforderungen auch an die oberste Stufe.

10) Maulbronn, 1847. Programm des evang.-theol. Seminars. Enthält außer einer gelehrten Abhandlung von Ephorus Bäumlein: de compositione Iliadis et Odysseae (eine neue Vertheidigung der Aechtheit, Integrität und Einheit beider Gedichte aus dem ethischen Gesichtspunkte; angehängt ist eine kurze Kritik der G. Hermann'schen Interpolationshypothese) unter den Nachrichten ebenfalls einen Lehrplan für den vierjährigen Seminarcursus.

11) Oehringen, 1847. Zur Jubelfeier des 300jährigen Bestehens des Lyceums, von Rektor Kern. Zuerst lateinische Schule, dann im 17. und 18. sec. ein (unter Eggel 1775 sehr besuchtes) Gymnasium, vom Jahr 1812 an eine württemberg. lat. Schule, wurde diese Anstalt im J. 1847 wieder zum Lyceum erhoben. (Ueber die Bedeutung dieses Namens in Württemberg vergl. Mittelschule I, S. 156.) Das Programm enthält die frühere Geschichte, einen kurzen Lehrplan nach dem verständigen Grundsatz: je nur Einen Schriftsteller aus einer Sprache zu lesen, z. B. im Winter Odyssee und Livius, im Sommer Xenophon (diesen in einer Chrestomathie) und Virgil. Auch in dem Lehrplan des Seminars zu Maulbronn ist dieser Grundsatz theilweise anerkannt, nur nicht in der Ausdehnung, daß neben

einem Dichter nicht auch ein Prosaiker gelesen werde. Die Absicht ist „um auch bei verschiedener Neigung das Interesse für die betreffende Literatur rege zu erhalten." Von Xenophon hat das Seminar die Cyropädie gewählt, die Anabasis soll daneben dem Privatstudium zugewiesen werden. Aber wie viel Zeit kann der Seminarist der Lektüre einer ganzen Schrift widmen? und wie viele Schüler haben Lust dazu? Ref. kann hier nicht umhin, an das zu erinnern, was er in Betreff seiner „Chrestomathie aus Xenophon", welche die Cyropädie und die Anabasis im Auszug enthält, in der Mittelschule, II. (Jahrg. 1846), S. 304 gesagt hat.

12) Eichstädt, 1847. Beitrag zur Würdigung des Gymnasialschulwesens in Bayern, von Prof. Schauer. Eine Rechtfertigung der Schulen und der Lehrer, mit vergleichender Hindeutung auf den Stand in andern Ländern, doch auch mit Anerkennung vielfacher Mängel und Mißgriffe, wie sie namentlich von Roth dargestellt worden sind, Zurückweisung des Vorwurfs einer übermäßigen Begünstigung der geistlichen Lehramtsaspiranten. Resultat: Das Lehramt ist ein noch nicht organisirter Zweig des öffentlichen Dienstes.

13) Breslau, 1847. Progr. der höheren Bürgerschule. Enthält, neben einer naturwissenschaftlichen Abhandlung von Dr. Marbach, eine interessante Schülerstatistik (von 1836—46 vom Dir. Dr. Kletke), wie sie von vielen Realschulen zu wünschen wäre, um auch einen äußerlichen Maßstab ihrer Bestimmung zu bekommen, und zwar nach folgenden Rubriken: a) Neue Aufnahmen, b) Gesammtfrequenz, c) Lebensalter der Schüler bei der Aufnahme, d) Confession, e) Heimath, f) Abgang nach Klassenstufen, g) Lebensalter beim Abgang, h) Wahl des Berufs, i) Zahl der Abgegangenen mit dem Zeugniß der Reife. — Aus dem Stundenplan bemerken wir das Latein zuerst mit 5, dann mit 4, endlich in I. und II. mit 3 Stunden wöchentlich, Physik und Chemie schon in III. beginnend.

Schnitzer.

3.
Die Philologie in Württemberg.

Es sind drei Dinge, welche entscheidenden Einfluß auf diesen Gegenstand ausüben, und eben deßhalb in neuester Zeit mehrfach zur Sprache gekommen sind: 1) Die Besetzung der bald ein Jahr erledigten philologischen Professur in Tübingen, 2) die Maturitätsprüfung, und 3) das Landexamen.

Von der ersten verlautet so viel, daß man nach mehrfachen vergeblichen Versuchen jetzt zum viertenmal mit einem Norddeutschen in Unterhandlung steht. Von Göttling, Preller und Rubino war die Rede, welche alle drei durch ihre Regierungen festgehalten wurden. Wenn sich dies aus der geringen Dotation der Tübingerstelle (1200 fl. zum Anfang) sehr leicht erklärt, denn auf viele Collegiengelder ist bei diesem Fache doch nicht zu rechnen; so möchte man fragen, welche Rücksicht bei der Wahl eines Ausländers leite, wenn es nicht die allgemeine ist, daß die Philologie aus Norddeutschland

kommen müsse. Es ist aber schon dabei sehr die Frage, ob unsern württembergischen Zuständen und Bedürfnissen mit dieser Art Philologie gedient wäre. Denn was uns Noth thut, hat theils schon Herr Prof. Walz in seiner Inauguralrede und andern Aufsätzen ausgesprochen, theils hat Dr. Reichard neuerdings in den Jahrbüchern der Gegenwart ernstlich und scharf daran erinnert. Es ist nicht blos eine gründliche grammatische Schule, sondern auch eine geschmackvolle historische Behandlung der alten Literatur, was dem Lehrstand an unsern Gelehrtenschulen eine Anzahl neuer Kräfte gewinnen muß. Wenn nun gleich jeder der beiden Universitätslehrer für Philologie beide Eigenschaften in sich vereinigen soll, so wird doch der eine dieser, der andere jener Seite seines Faches sich mit Vorliebe widmen, und die nächste Rücksicht wäre also diese gewesen, daß beide Seiten gleich gut vertreten werden. Wie ist es aber zu erklären, daß man bald auf einen Philologen, bald auf einen Historiker reflektirt, daran aber gar nicht gedacht zu haben scheint, ob nicht ein mit unserm Schulwesen vertrauter Mann im Inland zu finden wäre, der außer der Bekanntschaft mit den Bedürfnissen unserer Schulen auch die Befähigung zum akademischen Vortrag seiner Berufswissenschaft besäße? Nicht immer ist man mit dem Ausländischen glücklich gewesen.

Man erwäge es wohl, ehe man in Tübingen mit Notenkram und Conjekturenstolz der eingestandenermaßen im Lande und besonders auf der Universität darniederliegenden Philologie aufzuhelfen versucht. Man würde sicherlich nur die Erfahrung machen, daß das ungeachtet des damit verbundenen Stipendiums bisher wenig besuchte philologische Seminar (vgl. Mittelschule II, S. 146) bald das Schicksal seines Zwillingsbruders, des Reallehrerseminars (ebendas. S. 305 und 311), zu erleben verdiente. Das Interesse für philologische Studien und für eine gründliche Vorbereitung auf den Lehrerberuf in diesem Fache kann auf unserer Universität nur durch einen dem wahrhaft humanistischen Studium des Alterthums ebenso ergebenen, als mit den Bedürfnissen unserer Schulen vertrauten Mann geweckt werden. Und solche dürften bei uns mehr als Einer zu finden sein.

Das zweite, was wir aufgezählt haben, ist die Maturitätsprüfung (vgl. Mittelschule I, S. 468), oder vielmehr allgemeine akademische Vorprüfung, die jährlich zweimal zu Stuttgart gehalten wird. Daß sie es ist, die allein noch die Gymnasien und Lyceen bevölkert und daß ohne sie außer denen, die zum Studium der Theologie bestimmt sind, bald wenige junge Leute mehr ein Gymnasium durchlaufen, sondern bald möglichst in Schreibstuben und Apotheken sitzen würden, ist eine zugestandene Sache. Man höre z. B. Schwarz in dem letztjährigen Ulmer Programme: „Ein nicht geringer Theil der Väter würde sich geneigt finden lassen, seine Söhne dem „peinlichen" Gymnasialunterricht zu entziehen, wenn nicht die philologische Vorprüfung für den akademischen Curs im Wege stände, so ärmlich und erbärmlich auch dieses Reizmittel ist. Aber auch die Ergebnisse dieser Prüfung, wie wenig befriedigend sind sie in Vergleichung mit jenem der früheren Zeit, ja wie sind sie seit mehr als einem Menschenalter von Jahr zu Jahr weniger

befriedigend in absteigender Progression!" — Verschiedene Stimmen haben aus diesen und andern triftigen Gründen darauf angetragen, daß die Erklärung der Reife, wie dies in andern deutschen Staaten ist, auch in Württemberg den Vorstehern und Lehrern der betreffenden Anstalten in Gemeinschaft mit einem Commissär der Oberstudienbehörde übertragen werde. Man fürchtet zu große Nachsicht. Im Gegentheil aber (denn die Nachsicht kann kaum größer werden), das Lehrercollegium einer Anstalt kennt erstlich einen Schüler besser und würdigt nicht blos eine oft mit fremder Beihülfe gefertigte Examensarbeit, sondern den ganzen Menschen, und muß schon aus Selbsterhaltungstrieb darauf sehen, daß sie keinem völlig unreifen Subjekt ein Zeugniß der Reife ertheile; auf der andern Seite gewinnt sie dadurch an Ansehen, oder vielmehr sie wird in das ihr gebührende Recht und Ansehen eingesetzt, und kann vermittelst dieser Autorität von frühe an ganz anders auf die Zöglinge wirken, als wenn diese sich bis zum entscheidenden Augenblick damit getrösten dürfen, in dem allgemeinen Examen so gut wie manche faule Haut vor ihnen per fas et nefas durchzuschlüpfen. Wir wollen nun zwar nicht behaupten, daß durch diese Aenderung das klassische Studium auf den Gymnasien und Lyceen plötzlich einen neuen Aufschwung bekäme; aber so viel ist gewiß, wenn es einmal nur noch als Bedingung für den Eintritt in das akademische Studium erhalten werden kann, dann es ist doch wirksamer, die Anstalt selbst über die Erfüllung dieser Bedingung entscheiden zu lassen, als, wie es sehr häufig geschehen muß, — den Zufall. Doch darüber wird uns der neue Schulplan noch mehr Gelegenheit zu debattiren geben. So ziemlich erschöpft dagegen möchte nächstens die Debatte über

3) das Landexamen sein. Daß es einen bedeutenden Einfluß auf den klassischen Unterricht in den niedern Gelehrtenschulen habe, ja diesen eigentlich bestimme und beherrsche, ist längst bekannt; daß es aber auch durch die von der großen Concurrenz gebotene Dressur nachtheilig auf die folgende Studienzeit wirke, welche nicht blos solche Schüler, die ihren Zweck nicht erreichen, sondern selbst unter der Zahl der Reüssirenden Manche für ein ernstes und tieferes Studium abstumpff, darauf hat man erst neuerdings aufmerksam gemacht. Dabei ist auch noch die Erfahrung zu erwähnen, daß durch diese ausschließlich philologische Dressur der Knaben bis zum 14. Jahr nicht selten alles Interesse für Sachwissenschaften (Geschichte, Geographie ꝛc.) geradezu erstickt wird und nur bei strebsameren durch eine anziehende Darstellung wieder geweckt werden kann. Um diesem Uebelstand abzuhelfen und zugleich die Unsicherheit und Unbilligkeit, von welcher fast immer das Ergebniß der Concursprüfung begleitet ist, zu vermeiden, hat man eine Art Aushebung aus den Besseren durch's Loos vorgeschlagen. Die Gründe dafür und dawider sind im 2. Heft des vor. Jahrg. (S. 213—23) von dem Herausgeber gehörig erörtert und gewürdigt, und das Resultat der Betrachtung ist dort: das Landexamen ganz abzuschaffen. Inzwischen sind im Schwäbischen Merkur die Gründe für das Loos auf's Neue ausführlich vorgetragen, und in einer folgenden Nummer derselben Zeitung (von einem

Seminarprofessor, wie es scheint) widerlegt worden. Keiner von beiden Artikeln erwähnt der obengenannten Abhandlung, ohne Zweifel, weil die Verfasser jenes Resultat für ein völliges Paradoxon halten. Ich will nun beiläufig erzählen, wie man die Sache im Königreich Sachsen betreibt, wo man bekanntlich auch Klöster hat, und dann fragen, ob die Philologie in den sächsischen Klosterschulen besser gedeiht, oder in den württembergischen.

Jede der beiden Landesschulen zu Meissen und Grimma enthält laut Bekanntmachung des dortigen Cultministeriums vom 7. Dec. 1832, §. 3. 120 Stellen für Alumnen, und zwar Meissen 100, Grimma 104 Freistellen; die übrigen sind Koststellen, wofür jährlich 40 Thlr. Conv.-M. entrichtet werden. Die Freistellen sind theils königliche (in Meissen 54, worunter 11 sogenannte Priesterstellen, welche vorzugsweise an Pfarrersöhne vergeben werden; in Grimma 28, worunter 6 Priesterstellen), theils städtische, theils adlige Geschlechtsstellen. (§. 10): Der Bewerber hat einen Taufschein, Gesundheits- und Impfschein, ein ausführliches und ganz bestimmt ausgedrücktes Zeugniß über Anlagen und Befähigung, Kenntnisse und Fortschritte, Sitten und Gemüthsart, endlich in besondern Fällen einen Attest der Bedürftigkeit beizubringen. Das Alter der Aufnahme ist zwischen 13 und 15 Jahren. (§. 11): Die erforderlichen Kenntnisse sind die gewöhnlichen dieses Alters in Kalligraphie, deutscher, latein., griech. Sprache, Geschichte, Geographie, Naturgeschichte, Arithmetik, geometr. Formenlehre, Religion, Gesang. (§. 14, 17): Wenn die Bewerber um eine königliche Freistelle ihre Zeugnisse ꝛc. eingereicht haben, so wählt das Ministerium doppelt so viele aus, als Stellen zu besetzen sind, und zwar diejenigen, welche die besten und zuverläßigsten Zeugnisse besitzen, und weist diese dem betreffenden Lehrercollegium zur Prüfung zu. (§. 18): Die Prüfung findet in den beiden Wochen vor dem Frühjahrs- und Herbsteramen statt. Die Aeltern dürfen bei der Prüfung anwohnen. (§. 14, 20): Wenn bei der Prüfung oder nach erfolgter Aufnahme sich das Gegentheil von den in dem Attestat enthaltenen Zusicherungen ergibt, so erfolgt Abweisung oder Wiederentlassung des Zöglings; bestätigt sich aber das Resultat der Prüfung in der Folge nicht, so tritt eine richtigere Lokation ein (d. h. Versetzung in eine niedere Klasse). (§. 21): Wer gut bestanden ist, aber nicht recipirt werden kann, erhält die Anwartschaft auf die nächste Stelle; er muß jedoch das Examen wiederholt erstehen, wenn die Aufnahme erst ein halb Jahr später erfolgt. (§. 22): Wer nicht reif befunden wird, kann nach Verfluß eines halben Jahrs mit neuen und bessern Zeugnissen noch einmal zur Prüfung zugelassen werden. (§ 33): Wer nach zwei Jahren nicht in die nächsthöhere Klasse aufrücken kann, wird als untüchtig aus der Anstalt entfernt. Die Schulzeit dauert 6 Jahre. Die Vorbereitung gilt für alle Fakultäten. (Albani's Schularchiv I, S. 33). Gl.

Erklärung der Redaktion

über einen Artikel von Professor Dr. Reuter im 3. Heft des vorigen Jahrgangs dieser Zeitschrift.

Die „pädagogische Monatsschrift", herausgegeben von Löw und Körner beschuldigt in dem kürzlich erschienenen 8. Heft den Verfasser des Aufsatzes „über die geographische Betrachtungsweise nach Naturganzen", Hrn. Prof. Reuter in Aschaffenburg, des Plagiats an Kapp's „philosophischer oder vergleichender Erdkunde" (Braunschweig, Westermann, 2 Bde. 1845), und weist ihre Beschuldigung im Einzelnen so weit überzeugend nach, daß der Reuter'sche Aufsatz mindestens als eine mosaikartige Zusammensetzung aus Kapp'schen Sätzen mit wenigen Zuthaten vom Verfasser selbst erscheint.

Die Redaktion der pädagogischen. Virteljahrsschrift sieht sich dadurch ihrem Publikum und insbesondere Hrn. Kapp gegenüber zu folgender Erklärung veranlaßt. Herr Reuter, dessen Vielschreiberei allerdings bekannt genug ist, überhäufte die Redaktion mit Beiträgen mathematischen und geographischen Inhalts, und bot ihr namentlich eine übersichtliche Darstellung neuerer Forschungen in der Geographie, besonders von Berghaus Länder- und Völkerkunde an, die aber als gar zu weitläufiger Auszug, mit der Bitte um eine kurze Uebersicht der Resultate, zurückgegeben wurde. Dagegen erhielt die Redaktion den kurzen Aufsatz, der im 3. Heft des 2. Jahrgangs der Mittelschule S. 376 ff. abgedruckt ist, und bald nachher den in Frage stehenden zweiten, in welchem sie selbst, wie im ersteren, nichts als eine gedrängte Zusammenstellung neuer Resultate erwartete und fand. Von Kapp's trefflichem Werk war ihr unglücklicher Weise blos das erste Heft zugekommen, sie konnte also, da die mit dem Reuter'schen Aufsatz übereinstimmenden Stellen desselben sich im 2. Band befinden, keine Vergleichung anstellen, und bei den mehrfachen Citaten im Reuter'schen Aufsatz auch nicht vermuthen, daß die Hauptquelle desselben ganz verschwiegen sei. Zwar hatte sie die Bemerkung gemacht, daß Herr Reuter in seinen vielen Beiträgen an sich selber die meisten Plagiate begehe, weßhalb sie sich auch veranlaßt sah, mehrere zurück zu weisen, von denen sie nachher einem in der oben genannten pädagogischen Monatsschrift (1847, 4. Heft) wieder zu begegnen das Vergnügen hatte; aber um so weniger hätte man erwarten sollen, daß Herr Reuter von dieser Gewohnheit abfalle und sich auf fremdes Eigenthum werfe. — Doch, was unsere Zeitschrift betrifft, so läßt sich die Sache leicht gut machen. Es fehlt dem Aufsatz blos an einem Beisatz in der Ueberschrift, welcher lauten sollte: „Nach Kapp's" 2c.

Herr Kapp und das Publikum also wolle in demselben eine empfehlende Anzeige seines wirklich gehaltvollen und gedankenreichen Werkes sehen, dessen Anzeige der Zeitschrift jedenfalls oblag. Wie aber die Redaktion sich fernerhin gegen Hrn. Reuter verhalten werde, das wird sich wohl nach dem Vorausgeschickten von selbst verstehen.

I. Abhandlungen.

Ueber die Einführung der deutschen Literatur in die niederen Gelehrten-Schulen.

Von Ferd. Scholl, Diac. und Präc. in Langenburg.

Deutsche Sprache und Literatur ist ein Gegenstand, der vor noch nicht langer Zeit in unsern Schulen für eben so unwichtig gehalten wurde, als er der Sache nach unstreitig für wichtig zu halten ist und auch in unsern Tagen immer mehr gehalten wird. Nachdem in der Mitte des vorigen Jahrhunderts eine Reaction gegen die Sprachen des modernen Auslandes Hand in Hand mit der Entstehung einer neuen Nationalliteratur sich mit Erfolg geltend gemacht hatte, so ist jetzt, ein Jahrhundert später eine zweite Reaction im Werke, nämlich die gegen die alten Sprachen. Die Frage wird von Tag zu Tag wichtiger, wie wir uns gegen diese Reaction zu stellen haben. Sollen wir Aug und Ohr verschließen gegen die Ansprüche, welche die Muttersprache an uns macht? Damit würden wir, glaube ich, uns dem Besten unserer Schulen und somit uns selbst in den Weg stellen. Unsere Schulen nennt man gemeinhin lateinische. Zum mindesten zeigt dieser Ausdruck, daß man eine Zeit lang der Meinung gewesen, die lateinische Sprache sei der Mittelpunkt, auf den auch alle übrigen Gegenstände des Unterrichts als Radien zulaufen müssen. So sieht man im Grunde die Sache auch jetzt noch an. Unsere Lectionspläne scheinen das einleuchtendste Beispiel dafür zu sein. Die lateinischen Lectionen überwiegen alles Uebrige so sehr, daß man denken könnte: was man denn da mit einer Reaction der deutschen Sprache gegen

die lateinische wolle? Allein der stumme Lectionsplan sagt nicht Alles, was hinter ihm steckt. Man muß da gar Manches zwischen den Zeilen lesen. Wenn da steht: lateinische Chrestomathie, so ist dabei verschwiegen, daß unser Geschäft dabei in nichts Anderem besteht, als die lateinische Chrestomathie in eine deutsche zu verwandeln; es ist verschwiegen, daß dabei die Regeln über die lateinische Sprache aus einer deutsch, nicht aus einer lateinisch geschriebenen Grammatik citirt werden, daß ein solcher Unterricht in den Regeln überhaupt in nichts Anderem bestehen kann, als in Vergleichung und Unterscheidung der Gesetze einer fremden Sprache mit denen der Muttersprache. Mehr tritt bei der Composition die lateinische Sprache als Hauptzweck hervor; aber auch bei ihr können wir wenigstens nicht anders verfahren, als daß wir von der deutschen Sprache ausgehen. Ich weiß zwar recht wohl, wie die lateinischen und griechischen Classiker der Seele unserer Knaben und Jünglinge allein ganz adäquat sind, wie sie hierin unsern deutschen Classikern fast durchaus den Rang ablaufen. Auch werden unsere Knaben hindurch müssen durch das klare, einfache Licht der Sprache und Geschichte Griechenlands und Roms. Nichts desto weniger aber glaube ich, wir werden nimmermehr in die rechte Stellung zu den Realschulen kommen, wenn wir nicht durch gründliche Einführung der deutschen Literatur in unsern Schulen ihnen auch hierin zuvorzukommen suchen. Diese rein äußerliche Rücksicht könnte uns freilich nicht bestimmen, wenn nicht auch die Beachtung des Hauptzwecks unserer Schulen auf das gleiche Resultat führte. Die Blüthe unserer Schuljugend soll einst irgend einem Fachstudium auf der Universität sich hingeben und so sehr unser Zweck zunächst universelle Bildung ist, so dürfen wir doch jenen Endzweck gewiß nicht aus den Augen verlieren. Was haben nun diese Fachstudien mit der griechischen und lateinischen Sprache zu thun? Vielerlei, aber nicht viel. Der Jurist, der Mediciner, der Staatswirthschäftler bewegen sich freilich in mancherlei lateinischen und griechischen Ausdrücken, sie nehmen wohl auch zuweilen ein Buch in die Hand, das in jenen Sprachen geschrieben ist. Aber was ist dann das für eine Sprache? Fast durchaus Nichts weniger, als die, welche in unsern Schulen gelehrt wird, eine Sprache,

die großentheils wieder ganz neu gelernt werden muß, und über der die reine Classicität, für die wir uns so viel Mühe geben, meist völlig wieder eingebüßt wird. Aber die Theologen wenigstens, diese brauchen doch unser Latein und Griechisch, so lange sie leben? Weit gefehlt! Denn einmal ist, wie Jeder weiß, das Latein der Theologen wiederum ein ganz anderes, als das unsrige. Sodann, in was für einer Sprache ist, wie die ganze neue Wissenschaft, so auch die neue Theologie bei uns geschrieben? In keiner andern als der Deutschen. Und es ist zum Erbarmen, was für Früchte unsere Latinität in Abhandlungen und Aufsätzen trägt, die über die neue Wissenschaft geschrieben sind. Eine fürchterlichere Tortur gibt es nicht, als einen lateinischen Aufsatz zu lesen oder zu schreiben, in welchem man über verschiedene Versionen des Schleiermacherschen Abhängigkeitsgefühls oder über die subjectivitates et objectivitates Hegelii, die inseitas und extraseitas ideæ und dergl. hinüberstolpert. Sucht man aber solche Ausdrücke zu vermeiden und sie in klassischem Latein zu geben, so wird man rein unverständlich. Hier kann Nichts helfen, als daß man über deutsche Gegenstände und deutsche Wissenschaft auch deutsch schreibt. Und dem müssen wir nachhelfen durch eine umfassendere Einführung der deutschen Literatur in unsere Schulen. Ich meine, es sollte keine schönere Aufgabe für uns geben, als diese. Deutsche sind wir doch eher gewesen als Lateiner und Griechen; wenn es nöthig wäre, könnte man wohl eher von dem Lateinerthum etwas Weniges ablegen, als von dem deutschen Charakter. Und am Ende ist es wohl erst noch sehr in Frage zu stellen, ob durch das Studium der deutschen Klassiker dem Studium der Alten viel Abbruch geschieht. Man kann ja in der vaterländischen Literatur fast keinen Schritt thun, ohne auf die Alten zurückgewiesen zu werden. Das aber wäre gewiß kein Schaden, wenn wir es auch unsern Schülern zum Bewußtsein brächten, daß auch wir Ursache haben, auf Männer unseres Vaterlandes stolz zu sein, daß uns Lessing und Herder näher liegen, als Cicero und Isokrates; Schiller, Johann von Müller, Raumer näher, als Livius, Thucydides, Xenophon. Man wird hier das berühmte deutsche Weltbürgerthum entgegenhalten, dem es angemessener sei, von der vaterländischen Literatur mehr ab-

zusehen und vielmehr mit gleicher Liebe Alles zu umfassen, was vor Alters und jetzt, was im In- und Ausland geschrieben worden ist und wird. Ein Weltbürgerthum aber, das sich nicht vor Allem auf Patriotismus stützt, halte ich für eine bloße Fabel und keine Literatur beweist es so sehr, als die unsrige, daß nur die ächten Freunde des Vaterlandes die wahren Weltbürger sind.

Doch wenn auch zugegeben wird, es sei wünschenswerth, daß der Unterricht nationaler werde, so wird doch darüber Bedenken entstehen, wie die Grenzlinien in unserer Literatur zu ziehen seien, nach welchen man in unsern niederen Schulen auswählen, sodann, welche Schriftsteller dabei zu bevorzugen und endlich, welches etwa die Grundsätze wären, nach welchen man in der deutschen Literatur unterrichten könnte?

1. Damit wir uns über diese Fragen näher verständigen, wollen wir zuerst das Gebiet der Poesie betreten. Aus welchen Gattungen der Poesie muß das genommen werden, was wir unsern Schülern von deutscher Dichtkunst vorführen wollen? Ich könnte mich dabei auf einen jüngst erst an uns gekommenen Erlaß des K. Studienrathes berufen, worin als besonders wichtig Gedichte lyrischen und lyrisch-epischen Inhalts hervorgehoben sind. Allein mit einer solchen Berufung hätte ich mir die Sache gar zu leicht gemacht. Ohne Zweifel hat die Behörde das Vertrauen zu uns, daß wir uns bestreben, ihre Befehle nicht nur auszuführen, sondern auch auf die Gründe derselben zurückzugehen. In dieser Ueberzeugung möchte ich über den angeregten Gegenstand etwas weiter ausholen. Bei näherer Durchsicht aller Gattungen der Poesie hat sich mir die Ueberzeugung aufgedrungen, daß, je reiner ein Gedicht seine Gattung ausdrückt, um so weniger es für unsere Schulen paßt.

Die reine Lyrik bewegt sich in einer Gefühlswelt, welche dem Knaben entweder rein unverständlich ist, oder ihn geradezu abstößt, oder endlich vor der Zeit auf sentimentale Abwege leitet. Liebeslieder verbieten sich von selbst und gerade bei diesen ist die Lyrik am reinsten ausgeprägt. Trink-, Kriegs-, Sings-, Bundeslieder, politische Lieder — wie möchte man damit Knaben behelli-

gen! Am ehesten könnten sich Lieder über die Jahreszeiten für das kindliche Alter eignen. Etwa eins, zwei über jede Jahrszeit. Sobald wir weiter gehen, ermüdet der Knabe. Er mag nicht lange auf Gefühlen sich betten. So schnell, als sein Pulsschlag geht, eilt er von einem zum andern und mit Recht verlangt er, daß die Gefühle nicht ohne Thaten seien. Daher geht es zum Turn-, zum Wanderliede u. s. f., in diesem Kreise gibt es wirklich Lieder, die ganz dem Alter unserer Knaben gemäß sind; wem aber ist es bei dem Allem noch nicht aufgefallen, wie man oft durch diese sogenannten Turnlieder unsere zwölfjährigen Knaben zu den lächerlichsten Puppen macht, wenn man sie singen läßt: Schalle, du Freiheitssang, aus Felsenbrust! Zwingherrnmacht, Knechtewitz malmt Gottes Rachebliß! oder in dem sonst sehr zweckmäßigen Liede: „die Worte des Turners" den mächtigen Ausruf: Verachtung den sklavischen Wichten! Zu solchen Worten gehört keine Knabenstimme und eine Knabenfaust dabei ist das Lächerlichste, was dem deutschen Patriotismus begegnen kann. Lieber keine, als eine angelernte, nicht von selbst erwachende Vaterlandsliebe! Daß sie aber erwache, dazu bleibt immer noch genug Stoff in unsern deutschen Liedern. Nur ist es klar, daß solche Vaterlandslieder, eben weil sie dem besondern Zweck der Erweckung der Vaterlandsliebe, mitunter auch des Turngeistes, dienen, aus den Grenzen freier Poesie schon herausgetreten sind. Das Gleiche gilt vom religiösen Liede. Es steht eben so zwischen Poesie und Kirche in der Mitte, wie das Vaterlandslied zwischen Poesie und Staat. Eben deßhalb wird es mit Recht von uns dem Religionsunterrichte zugewiesen, weil wir seine kirchliche Seite für wichtiger halten, als seine poetische. So werden wir nach allen Seiten hinausgetrieben aus dem Gebiete der reinen Lyrik und auf ihre Grenzen verwiesen, wo sie sich zunächst mit der epischen Dichtungsart begegnet. Bleibt man hier bei der gewöhnlichen Erklärungsart stehen und heißt die epische Poesie die erzählende, so sollte man denken, hier sei man nur auf dem rechten Gebiete für unsere Knaben angekommen. „Geschichten" das sei ja eben das, wornach er am allermeisten trachte. Solche Geschichten aber, die er mit rein stofflichem Interesse zu verschlingen pflegt, sind leider nichts weniger als Poesie. Sie kitzeln

die Phantasie ein wenig, suchen durch extravagante Abenteuer zu fesseln; um schöne Form, um eine gediegene Entwicklung der vorgebrachten Thatsachen kümmert sich leider ein großer Theil unserer Jugendschriftsteller gar nicht. Von dem moralischen Gehalt, oder vielmehr Unwerth will ich hier nichts sagen, weil ich zunächst nur vom poetischen Werthe ausgehe. Uebrigens wage ich zu behaupten, daß an dem größten Theile solcher Bücher die herzlich schlechten Bilder, welche beigegeben werden, noch das Beste sind. Also ein Grund mehr, daß wir uns umsehen, womit dann am besten und heilsamsten unsere Jugend gespeist werde? Mit dem Epos nicht. Der Geist des Knaben hat nicht Intensität genug, um die Verwicklung, die in einem Epos schon nothwendig ist, mit Nutzen in sich aufnehmen zu können. Mit dem Roman und der Novelle noch weniger. Selbst wenn nicht die Liebe der Geschlechter ein ihnen fast immer anhängender Gegenstand wäre, würden sie dennoch den Knaben in eine Welt von Neigungen und Gebräuchen einführen, die ihm billig bis in ein reiferes Alter verschlossen bleibt. Je mehr aber das Epos herabsinkt zu der kleineren Ausdehnung lyrischer Gedichte und je mehr die Lyrik sich bemüht, von ihrer epischen Schwester den Inhalt zu entlehnen, desto besser können wir beide brauchen. Es sind also mit Einem Worte vor Allem Romanzen, Balladen, poetische Erzählungen, die Dichtungsarten, welche wir suchen. Wer aber dabei sich nur an die kleinen Gedichte selbst halten wollte, welche unter jener Ueberschrift eingeführt werden, würde bei weitem nicht den Reichthum unserer Literatur nach Möglichkeit nützen. So wie nämlich unsere lateinischen und griechischen Chrestomathien aus zusammenhängenden Werken einzelne Stücke auswählen, die für sich einen Sinn geben und für den Sinn der Kinder passen, so muß es uns gewiß erlaubt sein, auch aus großen epischen Meisterwerken Einzelnes hervorzusuchen, was auch für sich selbst stehen kann; dergleichen Abschnitte aber würden dann ebenfalls unter den Begriff der kleinen poetischen Erzählung fallen. Dies Alles fällt, vorausgesetzt, daß ich recht interpretire, unter die lyrischen und lyrisch-epischen Gedichte, welche der genannte Erlaß nennt. Meinen Grundsatz aber zu erhärten, daß nur, was an den Grenzen der Poesie liege, in

unsere Schulen tauge, dazu muß ich noch einen weiteren Schritt thun. Die epische Dichtungsart berührt sich nämlich auch noch mit einer andern Art oder Abart der Poesie, mit der didaktischen. Und hier stehen wir auf einem sehr reichhaltigen Boden, auf dem der Fabeln, Parabeln, Paramythien, Märchen und Legenden. Freilich wird der Knabe von selbst nach solchen Dichtungen greifen, er wird sie mit Leidenschaft lesen. Aber eben diese falsche Leidenschaft in ein rechtes Geleise zu bringen, das halte ich für einen der Hauptzwecke des Unterrichts in der vaterländischen Literatur und er wird um so leichter erreicht werden, je mehr die Eltern in der Auswahl der Lesebücher mit den Zwecken des Lehrers hierin Hand in Hand zu gehen suchen.

Noch ist ein großes Gebiet der Poesie vor uns: das Gebiet des Drama. Wenn man sagt: die dramatische Poesie paßt gar nicht in unsere Schulen, so hat man freilich den Knoten auf die leichteste Art, nämlich mit Alexanders Schwerdt gelöst. Ob man aber dabei so ganz Recht hat, das möchte ich sehr bezweifeln. Das Drama, als Ganzes, mit Entwicklung, Verwicklung und letzter Entscheidung — dies taugt freilich nicht oder nur in den seltensten Fällen für den Knaben. Aber einzelne Monologen und Dialogen — warum nicht? Erst in der handelnden Poesie kann der lebhafte Knabe seinen Muth fühlen. Ich weiß nicht, ob auch meine Collegen die Erfahrung machen, daß unsere Knaben gar oft, ehe sie das vierzehnte Jahr erreichen, Mittel und Wege finden, Dramen zu lesen. Ja! wenn wir ihnen alle Quellen verstopften, so werden sie auf den Einfall kommen, mit ihren Mitschülern Dramen aufzuführen. Und diese Dramen sind dann die schlimmsten, es sind im besten Fall artige Bubenstreiche. Also auch hierin, meine ich, sollte man lieber eine schmale Thüre für sie offen lassen, damit sie nicht das große Hofthor einreißen. Wenn der Knabe griechische Todtengespräche übersetzt, so weiß ich nicht, warum Einzelnes aus unsern Dramatikern für ihn unverständlich sein sollte. Jedenfalls weiß ich hier nur zwei consequente Wege: entweder, man hält den Aufschwung, den unsere Literatur durch ihre neuesten Häupter gewonnen, für ein Glück; dann hat man alle Ursache, an diesem Glück auch die Knaben, so viel immer möglich, Theil nehmen zu lassen;

oder — man hält ihn aus irgend welchem Grunde für ein Unglück. Dann freilich wird es eine nothwendige Folge sein, daß man sich gegen die Einführung dieser Literatur auf jedem gesetzlich möglichen Wege sperrt.

2. Aus diesem Dilemma kann man sich natürlich nur durch gründliche Umsicht in der deutschen Literatur und ihrer Geschichte heraushelfen. Bei einer solchen Umsicht kommt für unsern Zweck zunächst zur Sprache, ob man die alt- und mittelhochdeutsche Poesie auch in unsern Unterrichtsplan aufnehmen wolle? So sehr ich bei höheren Gymnasialklassen die Nothwendigkeit dieses Unterrichtszweiges erkenne, so sehr möchte ich aus allen Lesebüchern für unsere Schulen jedes altdeutsche Wort verbannt wissen. Was ist es anders, als eine Spielerei, wenn man dergleichen Lesestücke von unsern Knaben lesen läßt? Man kann doch schwerlich von jedem Lehrer fordern, daß er neben drei oder vier andern Sprachen auch noch die altdeutsche gründlich verstehe. Wenn aber der Lehrer sie nicht versteht, was soll sie dann vollends den Schülern? Dies bahnt uns glücklich den Weg zu Luther und über ihn werden wir schwerlich eben so leicht hinüberrutschen. Es kann wohl keine Frage sein, daß er mit Vielem, was er geschrieben hat, herüberreicht über die drei Jahrhunderte seit der Reformation. Er darf wohl auch außer der Bibelübersetzung mit seinen Briefen, Tischreden und etlichen Liedern den Knaben bekannt werden. Seine Sprache werden wir wohl ein wenig modernisiren dürfen oder vielmehr müssen. Denn, wenn man den Knaben verschiedene Schreibweisen als Muster vorstellt, so wissen sie bald nicht mehr, wie sie selber schreiben sollen. An Luther reihen sich etliche gute Kirchenliedsdichter an, doch erst das 17te Jahrhundert ist das eigentliche Kirchenliedsjahrhundert, im 18ten hat es noch etliche gute Sprößlinge zur Welt gebracht, im 19ten will es nach und nach gar ausgehen. Jetzt sammelt man, weil man nicht mehr producirt. Bei diesen Sammlungen, wie sie auch uns als Schulbücher vorliegen, scheinen mir zweierlei Abwege besonders zu vermeiden zu sein. Der erste ist, daß die Schüler diese Lieder so gerne ohne allen Sinn lernen. Reißt hier das mechanische Lernen ein, so wird es anderswo noch schwerer vermieden werden.

Will man dem abhelfen, so bleibt Nichts übrig, als daß man in den Religionsstunden die Lieder erklärt, und bei dieser Erklärung so viel möglich auch in die Zeit zurückgeht, aus welcher sie stammen. Ein anderer sehr fühlbarer Uebelstand ist nämlich der, daß es für den Knaben nichts Unbegreiflicheres gibt, als die Theorie von der Erde als einem Jammerthal, welche in so vielen Liedern ausgesprochen ist, nicht minder auch die alte Blut- und Wundentheologie oder ein Lied, das im dreißigjährigen Kriege geschrieben ist und von den Drangsalen des Krieges ausgeht. Wie will man mit solchen Liedern dem Knaben beikommen, wenn man ihm nicht die geschichtliche Bedeutung derselben auseinandersetzt? Doch ich eile zu der Periode unserer Literatur, welche den vollen Um- und wir wollen hoffen, Aufschwung der Wissenschaft zur Folge hatte. Von Klopstock habe ich wenig zu sagen. Ist seine Bedeutung im deutschen Volke großentheils verstorben, so muß das natürlich auch auf unsere Schulen rückwirken. Doch ist nicht zu verkennen, daß er auf vaterländische Gesinnung, und in Folge davon auf unsere Turnlieder einen unverkennbaren Einfluß ausgeübt hat. Für uns sind mehr die Folgen dieses Einflusses, als die Quelle selbst zu brauchen, welche durch Ueberschwänglichkeit und die auf Stelzen gehende Sprache jetzt sehr trübe und ungenießbar erscheint. Um so klarer fließt der Bach der Lessingschen Sprache. Seine Werke im Ganzen sind für jeden Lehrer ein unzahlbarer Schatz. Die reinste deutsche Sprache verbindet sich hier mit einem unglaublichen Wissensdrang, der sich jedem Leser mittheilen muß. Dabei ein Feuer für die Alten, ein Verständniß der Alten, das mit jedem Blatte neue Seiten an denselben aufschließt. Von seinen Epigrammen sind viele für die Schule zu brauchen, und können ausser der Lectüre zu Aufsatzthemen benützt werden. Besonders brauchbar aber sind seine Fabeln in ungebundener Rede. Ausser dem moralischen Gehalt können sie als Muster einer einfachen Schreibart gelten. Lessing macht irgendwo den Vorschlag, man solle den Knaben Stoffe geben, aus denen sie Fabeln nachbilden und zuletzt möglichst selbstständig verarbeiten können. Ich kann aus Erfahrung sagen, daß die Versuche damit auch bei minder talentvollen Knaben nicht ganz mißglücken; nur muß man dabei nicht gerade ganz auf die

Thierfabel verlessen sein. Irgend eine Erzählung über diesen oder jenen allgemeinen Satz thut den gleichen Dienst. Ich sehe nicht ein, warum man nicht das deutsche poetische Talent zu wecken suchen soll, ehe man, wie früher, den Knaben zu lateinischen Versen nöthigt, die doch nichts weiter als Prosa waren, welche man in ein Versmaß zwängte.

Ueber Wieland kann ich hinübergehen, weil hundert Gründe für Einen gegen seine Einführung in unsern Schulen sprechen. Herders Schriften aber sind in manchen Beziehungen noch reichhaltiger für unsere Zwecke, als die Lessingschen. Vor Allem darf ich wohl den Lehrern, die nicht damit bekannt sind, seine Schulreden empfehlen. Sie verbreiten sich in seiner humanen Weise über alle mögliche Fragen unserer Schule und geben nicht zu verachtende Rathschläge darüber. Sonst aber ist er die fleissige Ameise, die aus allen Büchern der Welt interessante Thatsachen und Notizen zusammenträgt und zu einem Universum zusammenordnet — Thatsachen, welche zu wissen und zu lernen uns und unsern Schülern zum größten Nutzen gereichen muß. Es gibt, mit Ausnahme vielleicht der mathematischen, keine unter unsern Lectionen, für welche nicht die Herderschen Schriften einen reichen Fruchtkasten böten. Ein poetisches Talent war Herder bekanntlich nicht. Zu seinen Parabeln, Paramythien und andern Gedichten werden wir daher nur im Nothfalle greifen. In einer zwar blühenden Sprache sind sie überaus breit ausgesponnen und in dieser Beziehung ist Herder ein Antipode des präcisen Lessing. Und nun Göthe? was ist mit ihm in unsern Schulen anzufangen? Freilich nicht soviel, als seine Bedeutung zu erheischen scheint. Doch dürfen wir nicht müde werden, das auszusuchen, was sich brauchen läßt. So manche Stelle aus seinen Dramen, Vieles aus seiner Uebertragung des alten Thierepos, etliche von seinen kleineren Gedichten können ohne Zweifel mit großem Nutzen gebraucht werden. Aber der Hauptsache nach bleibt er dem späteren Alter vorbehalten; er muß in unsern Schulen ohne Frage Schiller den ersten Platz räumen. Dies ist der Mann, um den sich ohne Zweifel vornämlich unser Unterricht in der Muttersprache drehen wird. Fast überall, wo man ihn angreift, bietet er auch etwas für die niedere Schule. Der Knabe will Ideale. Der Riese

und der Zwerg gefallen ihm besser, als der Normalmensch, der Engel und der Teufel besser als wir gewöhnliche Menschenkinder. Bei Schiller findet er das mit jedem Schritte. Dazu kommt, daß Schiller eben die Dichtungsarten mit besonderer Liebe pflegte, welche dem Knabenalter am besten zusagen, daß Schiller, freilich hier im Bunde mit Göthe, die alten Klassiker, so viel es immer möglich war, in die deutsche Sprache hinein verarbeitet hat, so daß man seither den Klang der alten Classicität recht ordentlich in unserer Sprache klingen hört. Was Wunder, wenn der Knabe von Schiller nicht wegzubringen ist, wenn er ihn einmal gekostet hat. Daß auch hier Schranken zu ziehen sind, ergibt sich aus den schon ausgesprochenen Grundsätzen von selbst. Nur damit es nicht scheine, als seien unsere Schulen immer noch arm genug an passender Literatur, sei es erlaubt, die Namen: Gellert, Claudius, Hebel, Theodor Körner, Uhland, Justinus Kerner, Schwab, W. Hauff an einander zu reihen, und unter ihnen eine noch viel größere Menge anderer nennenswerther Namen zu verbergen.

3. Ueber die Methode, mittelst welcher das geschehen soll, möchte ich nicht gerne viel sagen. Ich halte es für eine rein nutzlose Mühe, wenn man ausser den allgemeinen Regeln der Methode auch noch besondere Handgriffe angeben will, als wären diese für den Einen so gut wie für den Andern. Ich weiß zu gut, daß doch jeder Lehrer seine eigenen Handgriffe hat, als daß ich darüber ein Wort verlieren sollte.

Im Allgemeinen aber möchte ich mir etwa folgende Vorschläge erlauben. Ich setze zwei wöchentliche Lectionen für die deutsche Sprache voraus. Die Eine wird der schriftlichen, die Andere der mündlichen Sprache gewidmet sein müssen. Bei den früheren Altersklassen wird man nicht umhin können, dem Diktirtschreiben noch einige Zeit zu widmen. Später spielen die Aufsätze eine Hauptrolle, bei denen man sich vor Nichts so sehr in Acht zu nehmen hat, als davor, daß man nicht mit den Themen über den Horizont der Knaben hinausgehe. Ein verschrobener Styl ist die nothwendige Folge davon. Bleibt man nur auf dem rechten Grund und Boden, so wird der Knabe auch seinen natürlichen Lauf gehen. Sodann halte ich es für keinen Zeitverlust, wenn in dieser Stunde ein Theil des Stoffes, den man zum Unterricht in der mündlichen

Sprache braucht, von den Schülern geschrieben werden muß. Die Arbeit, die sie darauf verwenden, macht ihnen den Gegenstand lieber, als wenn sie ihn nur in einem Buche nachzuschlagen brauchen. Beim Unterrichte in der mündlichen Sprache wird unser letztes Ziel sein müssen, daß unsere Knaben sprechen lernen. Dazu ist natürlich vor Allem nothwendig, daß wir selbst sprechen können, daß wir uns einer fließenden Sprache befleißigen und im Stande sind, einen Gegenstand aus dem Stegreife nach seinen verschiedenen Seiten zu behandeln. Wir erzählen Etwas, der Schüler erzählt es sogleich nach. Oder man nimmt denselben Gegenstand in einer späteren Stunde wieder auf; dann muß der Knabe schon selbständiger verarbeiten. Endlich gibt man ihm ein Thema, das er frei behandelt. Musterstücke aus der Literatur müssen überall zur Ergänzung beigezogen werden. Geschichte und Geographie greifen hier wesentlich in die deutschen Sprachstunden ein. Denn auch bei ihnen kann man es nicht umgehen, Musterstücke aus Schiller, Raumer, Alex. Humboldt's kleineren Aufsätzen, aus besseren Reisebeschreibungen 2c. vorzulesen.

Man wird es vielleicht kleinlich finden, wenn ich hiebei einen Hauptnachdruck darauf lege, daß man bei diesen Musterstücken die Namen der Verfasser nicht verschweige. Aber an was soll sich denn die Liebe zur vaterländischen Literatur anknüpfen, wenn nicht an die Namen der Heroen derselben? Man hört in der Schule die Namen Livius und Cicero tausendmal. In dem aufgeweckten Schüler wird dadurch für später eine Begierde vorbereitet, diese Männer ganz kennen zu lernen. Nicht anders könnten die Folgen sein, wenn wir es mit unsern deutschen Schriftstellern eben so angriffen. Und dabei würde uns der Name des vaterländischen Mannes immer noch einen Vorsprung verschaffen. Mag man dann auch finden, daß die verwickelten Verhältnisse unserer Tage unsere Literatur dem Knabenalter ferner rücken, als daß sie mit der klaren Literatur des Alterthums um den Preis ringen könnte. Wohlan! verlieren kann sie in dem Herzen des Knaben Nichts; denn sie hat noch immer nicht die rechte Stelle in ihm gefunden; aber gewinnen, erobern kann sie dieses Herz. Das will sie und möge es ihr gelingen!

Liegt der Mangel an Pietät der Schüler an dem Lehrer?

Von Prof. Dr. Braubach, Director der Realschule in Gießen.

Herr Director Ledebur aus Magdeburg hat in der zweiten Versammlung für die Real- und höhere Bürgerschule zu Mainz im Herbste 1846 den Versammelten eine Frage gestellt, welche durch ihr schweres Gewicht eine augenblickliche feierliche Stille bewirkte, und vielleicht unter allen Fragen, so wichtig auch jede war, den umfassendsten und tiefsten Eindruck machte. Er fragte nämlich: Ob der Mangel an Pietät, der heut zu Tage so weit verbreitet, vielleicht durch die Eigenthümlichkeit der Realschule, ihre rationelle Methode und ihre nur modernen Bildungsmittel erhöht werde, und wie diesem Mangel an Pietät am besten zu begegnen sei.

Herzlich eindringend in seiner freundlich eifrigen Weise, bat Hr. Ledebur einigemal, die Versammelten möchten ihm doch Auskunft und Belehrung darüber geben, und fügte erläuternd hinzu, daß er gefunden habe, der Mangel der Pietät, den man so oft der Realschule zum Vorwurf gemacht sehe, sei ein Miasma, an dem unsere Zeit leide, und das alle Anstalten befallen habe. Seine Erfahrung habe ihm gezeigt, daß andere Anstalten, mild ausgedrückt, vor den Realschulen darin nichts voraus hätten. Er habe darum nur hören wollen, ob vielleicht einige seiner Collegen in der Organisation, in der Tendenz der Realschulen etwas gefunden hätten, welches jene Impietät begünstige; und welches die Mittel seien, welche man dagegen wirksam ergreifen könne. Hr. Ledebur fand sich bei der später erfolgten Discussion nochmals zu der Erklärung veranlaßt: er habe nicht von der Pietät

gegen den Lehrer, sondern ganz im Allgemeinen gesprochen. Keine Zeit, sagt er, habe so wenig Pietät, als gerade unsere, weil sie eine Zeit des Raisonnements und der Skepsis, die Zeit eines großartigen Uebergangs sei, unter dem, wie jede Schule, auch die Realschule leide.

Wenn auch Hr. Ledebur sich veranlaßt fand, die Beschränkung seiner Frage auf die Pietät gegen den Lehrer abzuweisen, so dürfte doch wohl in der allgemeinen Stellung der Frage gerade die specielle Rücksicht auf die Pietät des Schülers gegen den Lehrer in einer solchen Versammlung von Lehrern eine vorherrschende Wichtigkeit behaupten. Denn nächst dem Verhältnisse des Kindes zu den Eltern, tritt doch wohl zunächst dasjenige zu dem Lehrer und der Schule besonders hervor. Dennoch ist Hrn. Ledebur's Dringen auf die allgemeine Fassung der Frage ganz gehörig, und es liegt demselben wohl nicht im Entferntesten die Absicht zu Grunde, die Erörterung jenes Pietätsverhältnisses des Schülers gegen den Lehrer nicht heranzuziehen, weil dadurch vielleicht für manche Lehrer unerfreuliche und beschämende Resultate sich herausstellen möchten, sondern gewiß nur der Gedanke, daß eine richtige Würdigung der Frage nicht hervorgehen könne ohne Rücksicht auf das allgemeine Verhältniß, weßhalb er dieses wohl zuerst zu einer gründlichen und umsichtigen Feststellung gebracht zu sehen wünschte. Was sollte auch herauskommen, wenn man rein von diesem Lehrerverhältnisse ausgienge, um die herrschende Impietät zu begreifen? Nichts Anderes, als was Hr. Kapff mit kurzen und treffenden Worten sogleich hingestellt hat: der Mangel der Pietät in den Schülern liegt an den Lehrern. Und welcher Lehrer wird, wenn er nicht mit diesem Worte selbst einen Schlag erhalten hat, läugnen wollen, daß Hr. Kapff damit den Nagel auf den Kopf getroffen habe, sobald dieses Verhältniß für sich allein in Betracht gezogen wird? Eine umfassende, umsichtige Lösung der Frage aber, wie sie Ledebur in der allgemeinen Fassung gestellt hat, ist keine leichte. Eine kultur-politische, religiös-sittliche, historisch richtig nachgewiesene Entwicklung dieser Impietätserscheinung unserer Zeit in weitem Umfange würde eine ernste Arbeit für den dafür tüchtigen und begabten Mann bilden, und wir dürfen vielleicht nach Anregung

dieser Frage solchen Arbeiten entgegen sehen. Der Verfasser dieser Zeilen will in dem Folgenden einen kleinen Beitrag zur Beantwortung der Frage versuchen, und sich dabei möglichst an die einzelnen Punkte der Fragestellung halten.

Die Pietät der Jugend gegen das Alter, vornehmlich gegen Eltern, Lehrer 2c. kann man in zweierlei Weise feststellen; zuerst im Gefühle beruhend und als einen Ausfluß aus diesem; oder als in einer Gesinnung (im Charakter) wohnend und daraus hervorgehend. Welches sind nun die Gefühle, in welchen die Pietät ihren Grund hat? Keine andern, als die Gefühle der Ergebenheit und Hochachtung, des Respektes und der Zuneigung, der Dankbarkeit und der Liebe; und da alle diese Gefühle bedingt werden durch eine vorausgegangene Einwirkung dessen, gegen den sich die Pietät äußert, so ist sie zugleich verbunden mit einem gewissen Gefühle von Abhängigkeit in höherem Sinne. Daher ist die Pietät zuerst Gottesfurcht, welche als Furcht ein Gefühl und mit dem allgemeinen Begriff des Wortes auch eine Gesinnung, einen Charakter, die Frömmigkeit in sich schließt. Die Pietas als Zuneigung und Liebe führt zugleich mit sich auch ein demgemäßes Verhalten in Bezug auf ihr Objekt; ihr Tempel bei den Römern stand auf der Stelle, wo die Tochter dem gefangenen Vater das Leben mit der eigenen Brust erhalten hatte. Gegen Gott wird die Pietät als Gefühl Religiosität und Frömmigkeit; im Wollen und in der That sittlich edles Handeln; gegen die Menschen allgemein zur Achtung ihrer menschlichen Würde; gegen das Vaterland Patriotismus und hingebende Aufopferung; gegen die Eltern Ehrfurcht, Liebe und Dankbarkeit; gegen alles Höhere und Edle Anerkennung und Verehrung desselben. Daß aber diese Pietät nicht blos im Gefühle wohnt, also nicht nur gleichsam ein unbewußtes inneres Verhalten ausdrücke, wird schon dadurch nothwendig, weil jedes Gefühl demgemäße entsprechende Vorstellungen und Gedanken hervorruft, oder selbst die betreffenden Gefühle einen gewissen Kreis von Vorstellungen ihr Entstehen sogar verdanken. Schon Cicero sagt, daß die Pietas aus der Erkenntniß der Götter entstehe.

Angewendet im Allgemeinen auf die Jugend der jetzigen Zeit und ihr Verhalten gegen Höheres und Edles ist es eine fast durch-

gehends angenommene und als feststehende Wahrheit bezeichnet, und unsere Frage nimmt sie eben so, daß ein großer Mangel an Pietät in ihr verbreitet sei. Was liegt nun diesem, als richtig angenommen, zu Grunde?

Jedenfalls zu allererst das Streben der Zeit, sich von mancherlei Abhängigkeiten frei zu machen, sich zu emancipiren. Wollte man alle die Beziehungen aufzählen und durchgehen, in welchen sich dieses Streben zur Geltung zu bringen sucht, so müßte man mit A anfangen und könnte nur mit Z aufhören, so allgemein charakteristisch ist dieses Streben in allem Einzelnen. Nicht nur erscheint es als die Fortsetzung früherer, manchmal mehr oder weniger unterbrochener Anfänge in staatlicher und politischer, in kirchlicher und religiöser Richtung, sondern auch eben so in sittlicher und erziehlicher, in bürgerlicher und gesellschaftlicher Hinsicht, bis in die kleinsten und unbedeutendsten Verhältnisse. Der unreife Bube, welcher mit dem Bierglase und der Cigarre die Insignien seiner Emancipation sehen läßt, sucht zuerst in diesen Dingen viel weniger einen Gaumengenuß, als eine Befriedigung in seinem Streben nach Freiwerden von derjenigen Abhängigkeit, die ihm den Tempel zu dieser Erhebung noch verschließt. In früheren Zeiten war es eine Scheu und Furcht, eine Rücksichtnahme gegen die Reifern und Höhern, durch die sich der Junge wenigstens vor der Oeffentlichkeit solcher Mündlichkeit zu wahren suchte; jetzt will er öffentlich sehen lassen, daß es nicht so ist. Mit dem Auge der frühern Zeit müssen wir aber solche Erscheinung mit Recht als einen Ausdruck von Impietät bezeichnen. Es ist indessen wohl anzunehmen, daß die folgende Generation von diesen, Väter gewordenen, Emancipirten in dieser Beziehung nicht mit gleichen Augen wird angesehen werden; die Zeiten ändern sich, und wir in und mit ihnen!

Eine andre Ursache der fraglichen Erscheinung liegt gewiß in der mehr und mehr allgemein gewordenen Humanität des Menschen gegen den Menschen und einem damit in Verbindung lebendiger gewordenen Gefühle des Menschenwerthes, gegenüber dem Menschen in ungleicher Stellung. Der Kreis, der ins Bewußtseyn übergetretenen Menschenrechte hat sich sehr erweitert, sogar mitunter zum Nachtheil der Menschenpflichten, und so ist

es denn auch nicht zu verwundern, wenn z. B. bei dem durchgeprügelten Menschen durch dieses, in Saft und Blut schon übergegangene Gefühl, beim Anblick der sonst ihn umgebenden Humanitätsäußerungen, ein anderes Gefühl beeinträchtigt wird, nämlich das Gefühl der unmittelbar größeren Ergebenheit und Anhänglichkeit gegen den Prügeler, welches Gefühl wir bei manchen niederen Geschöpfen durch solche Procedur allerdings gesteigert und neu belebt sehen, z. B. bei dem treuen Hunde. Es ist eine bekannte Sache, daß der Hund, nachdem er eine Tracht Prügel bekommen hat, gleichviel, ob verdient oder nicht, alsbald darauf eine ganz besondere Zuthunlichkeit an den Tag legt, um ein besseres Verhältniß wiederherzustellen, oder auch aus Freude über das durch Aufhören der Prügel schon wiederhergestellte gute Vernehmen. Seine Gefühle der Abhängigkeit von seinem Herrn und der Anhänglichkeit an ihn erhalten durch solche Lüftung des Felles einen neuen Zuwachs, gleich dem Baume, nachdem das Gartenmesser ihm in die Rinde geschnitten; dagegen eine Tracht Prügel von dem Nichtherrn in demselben Hunde ein Rachegefühl aufreizt, oder höchstens Furcht, aber keineswegs eine größere Zuneigung oder Anhänglichkeit. Verhält es sich bei dem Menschen ebenso? Wer wird läugnen oder noch nicht bemerkt haben, wie eine tüchtige Züchtigung einem Buben oft wohl thut — aber auch ebenso, wie sie einen andern oft erbittert und boshafter, wenn auch vorsichtiger und verschmitzter macht! Man kann hiernach die Menschen in zwei Klassen theilen; in solche, bei denen die Gefühle der Abhängigkeit, des Respektes, des Zutrauens, der tief gewurzelten Liebe und Dankbarkeit ꝛc., überhaupt die Gefühle der Pietät, nicht leicht zu erdrücken sind, und in solche, bei denen das Gegentheil statt findet. Die ersten sind gutmüthige Naturen, die der übrigen Menschheit nicht viel zu schaffen machen; z. B. Schüler, die nicht leicht einen Fehltritt thun, weil sie überallhin die Furcht beherrscht, oder die Anhänglichkeit und Liebe zu ihren Führern; die durch eine Bestrafung oder auch nur durch Zurechtweisung schmerzlich berührt werden, und es auf alle Weise vergessen und gut zu machen trachten. Die Andern dagegen sind die mit viel Selbstgefühl Ausgerüsteten, die sich weder durch Furcht noch durch Anhänglichkeit oder Rücksichten der Abhängigkeit von Fehltritten

zurückhalten lassen; die zwar auch schmerzlich berührt werden durch Züchtigung oder Zurechtweisung, aber nicht wegen ihres Fehltritts gegen Autorität oder Gesetze, sondern wegen ihrer selbst; die sich von der Zurechtweisung abwenden deßhalb, weil sie sich verletzt glauben; die sich deßhalb, wenn nicht kluge Heuchelei Platz greift, nicht zuvorkommend wieder nähern, um das gestörte Verhältniß durch sich selbst und durch ihr Zuthun wieder herzustellen, sondern gemäß ihrem, wenn auch noch so verkehrten, Selbstgefühl, jene Herstellung von der andern Seite erwarten, oder wohl gar im Innern erbost und rachesüchtig sich innerlich nur immer mehr entfernen. Ob mit Recht oder Unrecht, soll hier nicht weiter untersucht werden; genug, daß bei einer Klasse von Menschen die herrschender gewordene Humanität im Allgemeinen vielen Gefühlen der Pietät, in vielen einzelnen Fällen und Formen, leicht Abbruch thut. Ob diese Erscheinung eine erfreuliche zu nennen sei, ob Dieses oder Jenes mehr und höhern Werth hat, ob, das Eine gegen das Andere in Kauf zu geben, einen Fortschritt oder Rückschritt der Menschheit bezeichne; die Untersuchung dieser Frage ist schwierig und zu weit abführend. Mit einem Blick in die Sache hinein wird man wohl finden, daß sich zur Entscheidung dieser Frage zwei große Schlachtreihen bilden würden, von denen die Eine für die Pietät, die Andre für die Humanität kämpfen würde, und daß diese Parteien jede ihren Anhaltspunkt in einer Zeitbewegung finden würde, die sich sowohl im religiös-sittlichen, wie in andern Gebieten wiederholt. Freilich wäre dem leicht abgeholfen mit der Auskunft: man verbinde Humanität und Pietät, wie man auch leicht sagen kann, man solle Glauben und Wissen, Philosophie und Christenthum, Gewalt und Recht, kurz alle Gegensätze mit einander vereinigen. Aber ein allgenügendes Mittel dazu ist bis jetzt noch nicht durchweg festgestellt, und wenn auch die Spekulation in der neuesten Philosophie es anwendet und zum Begriffe bildet, so ist doch die Wirklichkeit noch nicht überall in demselben Falle. Von dieser Seite könnte man fragen, ob nicht Fälle vorkommen, wo man sagen müsse, die Pietät, d. h. die Gefühle der Furcht, der Ergebenheit rc., gehe zu weit. Der bekannte Spruch: man dürfe des Guten nicht zu viel thun, führt zur Bejahung dieser Frage hin, obgleich es

doch wahr ist, daß man des Guten nicht zu viel thun kann; denn wenn die Sparsamkeit zu Geiz wird und als ein Uebermaß der Sparsamkeit zu betrachten ist, so ist darum nicht der Geiz das aus dem Guten gewordene Böse, sondern das von dem Guten abgewichene Böse. So z. B. könnte man am Ende auch zur Pietät rechnen, wenn ein Schüler so aussagt, wie er merkt, daß es der Lehrer gern hören will, selbst wenn er, dem Lehrer zu Gefallen und zu Liebe, die verderblichste Unwahrheit sagt; sind solche Dinge in der Praxis unerhört? gewiß nicht so unerhört wie ungesehen! aber von dem umsichtigen Beobachter doch wohl aus Erfahrung erkennbar. Und wie dann, wenn der Lehrer schon durch seine fragliche Procedur verräth, worauf und auf wen er es abgesehen hat? wird da nicht Gräuel verübt, der von Seiten des Schülers aus den Gefühlen der Pietät hervorzugehen scheint? Es ist eine heilige Sache mit dem Berufe des Lehrers, und jeder Auctorität, aber die heilige Sache wird zum jammervollen Mechanismus und dem verderblichsten Einfluß, wenn der Priester derselben in dem beschränkten Formalismus seiner Auctoritätsbewegung, welche er in absolute Gewalt übersetzen möchte, die hohen Attribute aller geistigen Weihe hat untergehen lassen. Wahrlich, es gibt kein herrlicheres Amt, als das hohe Amt nicht des Unterrichters, sondern des geweihten Lehrers, und er findet sich in der Dorfschule so gut wie in anderer; aber es gibt auch nichts Traurigeres als den Lehrer, gegen welchen keine Pietät der Schüler aufkommen kann. Jeder Beruf und jedes Amt legt in das schwache Herz des Menschen seine Gefahren. Auch dem Lehrer legt sein Beruf besonders große Gefahren in's Herz und — doch glaubt man sie nirgends leichter und mehr entfernt.

Doch wir entfernen uns von der uns enger gesteckten Aufgabe, und wollen auf die Punkte zurückkommen, wie sie durch die gestellte Frage sich darbieten. Nur vorher noch einige Worte zur näheren Erläuterung des Bemerkten. Es ist gewiß wahr, und es bedarf keiner weiteren Begründung, daß Inhumanität auch Impietät hervorruft; wir haben aber im Gegentheil eine Art von Mangel an Pietät aus Humanität abgeleitet. Damit es nicht mißverstanden werde, möchte wohl Folgendes

dienen: Pietät ist der Ausdruck einer Gesinnung oder Gefühls von Seiten eines Abhängigen, entgegen dem Höhern, irgend einer Auctorität; Humanität ist das Verhalten, die Gesinnung und der Charakter von Seiten einer Auctorität, eines Höhern, entgegen dem Abhängigen, Niederen [oder auch Gleichgestellten]. Die Aeusserung des Respektes, der Ehrfurcht ꝛc. ist ein Ausdruck von Pietät, und wenn nun ein gemeiner Russe von einem Höheren einen Faustschlag in das Gesicht bekommt, und alsbald sich in Parade stellt, so ist dieser Faustschlag für ihn das Siegel seiner Untergebenheit und ein Sporn für seine Pietät. Bei den Franzosen läßt sich ein solcher Faust- oder Fingerzeig zur Anregung von Pietät nicht anwenden. Woher kommt dieses? Doch nur von der Sitte, von der größeren Gleichheit in den Menschenansprüchen, von der größeren Humanität, welche geübt wird von Oben herab, sei es nun aus welchem Grunde es wolle. Wenn z. B. eine Schule die Prügel untersagte und ein Lehrer ließe sich beigehen, einem Schüler dennoch das Verbotene anzuthun, so wird der Schüler, gemäß unserer Eintheilung der Menschen in zwei Pietätsklassen, entweder sich durch das Ungesetzliche und Ungehörige verletzt fühlen, wohl gar gegen das ihm widerfahrene Unrecht stärker oder schwächer opponiren; oder, zur andern Klasse gehörig, auch die ungemäße Strafe gut aufnehmen und sich zu Nutz machen. Würde aber die Opposition des Ersteren, die doch als Mangel an Pietät erscheint, vorgekommen sein, wenn jenes Gesetz der Humanität nicht vorhanden wäre? In diesem Beispiele wird sich klar herausstellen, daß, obgleich die Inhumanität Impietät hervorruft, doch nicht minder auch das Gegentheil diese Wirkung haben kann; gerade so wie Inhumanität in gewissen Fällen auch Pietät bewirkt. Wollte man die Sache genauer ausführen und bis auf ihre letzten Gründe erörtern, so müßte man sagen: durch die weitere Ausbreitung der Humanität erweitert sich das Feld für die Außerungen anscheinender Impietät oder des Mangels der Pietät. Es ist eigentlich nicht die Pietät, welche dann verloren geht, sondern Zeit und Ort ihrer Erweisung, oder Gestalt und Form ihrer Aeusserung ändern sich. Wenn die Erkenntnisse und Einsichten mit der vorwärts schreitenden Zeit immer mehr verwachsen an Breite und

Tiefe, wenn sie sich nicht beschränken auf das Gebiet der Natur in ihren untersten Reihen der Materie und Stoffe, sondern die Menschenwelt in ihren socialen und ethischen Verhältnissen und ihrer Entwicklung zu Höherem und Besserem besonders erfassen, dann muß auch der innere Grund der Pietät, wenn gleich dem Wesen nach unveränderlich, doch andere und verschiedene Formen ihrer Manifestation erzeugen, und wenn schon Cicero, wie angeführt, die Pietas als Gottesfurcht aus der Erkenntniß der Götter hervorgehen läßt, so geht auch z. B. die Pietät des Schülers gegen den Lehrer, in unserer Zeit der vorgeschrittenen Erkenntniß und Einsicht, nicht mehr aus von dem Gebrauch oder Mißbrauch der uneingeschränkten Machtvollkommenheit des Letzteren, sondern aus dem viel höhern Momente der Einsicht in den Character, das Wohlwollen und die intellectuelle und moralische Tüchtigkeit des Lehrers hervor. Und hier ist wohl der Punkt, an welchem Kapff's Ausspruch „der Mangel an Pietät der Schüler liege an dem Lehrer" seine Wahrheit hat. In solcher Stellung und Lage der Sache begreift sich auch leicht, wie selbst der einer süßlichen Wohlthuerei beflissene Lehrer doch dann mehr Zeichen des Mangels an Pietät erfährt, als der ernst und streng mit harter Zucht verfahrende, wenn er Geist und Charakter besitzt, weil das scharfsehende und streng richtende Gerechtigkeitsgefühl des Schülers auch die einzelne Ungerechtigkeit des gerechten Lehrers in stillem Schmerze hinnimmt, während er den kleinsten Mißgriff des hierin übel creditirten Lehrers nach der schlechtesten Seite hin deutet und auslegt.

Die Bemerkung, daß der Mangel an Pietät der Realschule so oft zum Vorwurf gemacht werde, war dem Verfasser auffallend, da er in dieser Beziehung günstige Erfahrungen gemacht, und auch anderwärts davon nicht viel gehört hatte. Es ist zwar nicht zu läugnen, daß diejenigen Schulen viel leichter eine allgemeinere Pietät erwarten können, mit deren Besuch irgend ein Recht zur Gründung der künftigen Existenz gegeben wird, so daß die Schüler schon dadurch, aus Furcht, sich bewogen finden, der Impietät die Aeußerung zu versagen, oder daß, wo jugendlicher Freisinn diese Verhältnisse unbeachtet läßt, die Eltern durch ihre eigne Pietät jene zu ersetzen, oder deren Impietät zu para-

lysiren suchen. Wenn das Gymnasium den Schüler für die Universität zu entlassen, ihn zu prüfen und ihm ein Zeugniß auszustellen hat, so liegt darin eine große Gewalt zur Erhaltung der Pietät, freilich nur einer äußerlichen, vielleicht geheuchelten, einer Pietät, welche weder an sich edel ist, noch gute Quellen hat; denn sie ist ja nur ein Kind der Verschmitztheit. Hat nun eine Realschule diese psychologischen Gewaltmittel zur Gewinnung einer gewissen unächten Pietät nicht, hat sie keine Entlassungsprüfung, keine Zeugnißausstellung von solchem Gewicht, so steht sie gegen andere höhere Schulen dadurch zurück. Hier werden dann selbst Eltern viel weniger bedenklich sein, auf die Seite ihrer Kinder zu treten, wo sie ihnen Unrecht oder zu viel geschehen glauben; sie werden viel eher sich in Opposition gegen den Lehrer setzen, weil sie von seinem Einfluß keinen Nachtheil zu befürchten haben 2c. Wenn die Realschule diese Eigenthümlichkeit hat, durch welche sie hinter andern höhern Schulen in Nachtheil gesetzt erscheint, so kann man dabei die Frage aufwerfen, ob dieser scheinbare Nachtheil ein wirklicher ist, oder ob nicht vielmehr der Nachtheil sich zum Vortheil gestaltet? Es bedarf keines Beweises, daß ein Damm, der verderbliches Hervorbrechen hindert und hemmt, besser ist, als keiner; aber es ist doch noch weit sicherer, wo ein natürlicher Damm jeden Versuch zum Ueberfluten unmöglich macht. Die künstlichen Dämme braucht man nur in den Niederungen, während der natürliche Fels dem Strome seine Richtung festhält. Künstliche Dämme sind bei der Jugend die niedrigeren Beweggründe, die natürlichen Felsdämme dagegen liegen in der Stärke und Macht der gut erziehenden Gewalt, in der Kraft der Umgebung, die tüchtig ist an Kopf und Herz. Freilich hat die Erziehung es nicht mit einem unfreien Element zu thun, das blos dem Gesetz der Schwere folgte, sondern mit einer geistigen Bewegung, die in Empfindungen und Vorstellungen, in Gefühlen und Gedanken, in Antrieben, Bestrebungen und freiem Wollen lebt; das Auge des Erziehers kann nicht sehen, wo die erziehenden Gewalten der Umgebung eine Felswand gegen Impietät errichtet, oder das flache Ufer zum Uebertreten geöffnet haben. Indem also hier die flachen Ufer und die Felswände unsichtbare Grenzen sind, so ist es wohl der

Klugheit gemäs, die künstlichen Dämme nicht zu verschmähen. Wo aber künstliche Dämme erfolgreich zu errichten unmöglich ist, und natürliche Felswände zu Gebote stehen, wer sollte da nicht sich desto mehr bemühen, die Kraft der letzteren sich dienstbar zu machen?

Ist eine Schule entblößt von äußern Mitteln zur Begründung einer äußerlichen, vielleicht geheuchelten Pietät, so wird sie desto mehr genöthigt, sich nach andern guten Mitteln umzusehen, wenn ihr wahrhaft ernst ist mit Begründung ächter Pietät? In einer Schule, wo sich die Auctorität der Lehrer auf die Erweckung einer sittlichen Achtung vor dem Guten, Hohen und Edlen gründet, erfährt auch der Lehrer, der für sich allein nur Impietät erweckt oder ächte Pietät nicht aufkommen läßt, doch keine sehr bedeutenden Aeußerungen von Impietät, er müßte denn wirklich zu tief stehen; das geschieht dann ganz allein durch den allgemeinen guten Geist der Schule. In einer Schule entgegengesetzter Art kann es auch vorkommen, daß der gute Lehrer Aeußerungen von Impietät erfährt, an welcher er nicht Schuld trägt, blos deßhalb, weil im Allgemeinen der gute Geist gehemmt und zerstört wird.

Geben wir also zu, daß die eigenthümliche Einrichtung der Realschule ihr manche Mittel entzieht, für Gewinnung und Erzwingung von Pietät, oder für Hemmung von Impietät, so ist ja diese Pietät eine nur scheinbare, äußerliche, ohne festen Grund und edle Quelle; es ist nicht das edle Gefühl einer Abhängigkeit von Hohem und Edlem, nicht ein Gefühl des Vertrauens, der Liebe, der Dankbarkeit, der Anhänglichkeit, aus welcher sie hervorgeht, sondern ein äußerer Zwang, welcher an und für sich gut und förderlich wirken kann, aber jedenfalls in hohem Grade verderblich wirkt, wenn er allein die wahre und ächte Pietät ersetzen oder entbehrlich machen soll. Die Entbehrung solcher äußern, zwingenden Mittel ist also ein Nachtheil, der zum Vortheile wird, wenn die Realschule dadurch den Boden für ächte Pietät mehr und besser bearbeitet, als vielleicht geschähe, wenn ihr äußerliche Mittel zu Hülfe kämen. Sie würde aber in wirklich doppelten Nachtheil gerathen, wenn sie wegen Entbehrung eines äußerlichen Mittels, zu andern äußern, noch schlimmer wirkenden Mitteln

ihre Zuflucht zu nehmen für recht oder für nothwendig hielte. Wir wollen vielmehr wünschen, daß allen Schulen alle schlechten Mittel zur Begründung einer scheinbaren Pietät entzogen würden, dann würden auch diejenigen Lehrer den bessern Weg schon aus Noth betreten lernen, die ihn außerdem aus Bequemlichkeit und Mangel besserer Einsicht oder besserer Gefühle nicht betreten; oder es würden solche Lehrer, die sich für feste Bildung von Pietät unfähig und untüchtig fühlten, am Ende lieber einen Wechsel ihres Berufes vornehmen.

Man könnte wohl noch Anderes, was der Realschule eigenthümlich ist, darauf ansehen, ob es nachtheilig oder vortheilhaft auf Pietät einwirke, ob z. B. die der Realschule zugehörige oder ihr zugeführte Jugend mehr oder weniger Pietät oder Impietät mitbringe, mehr oder weniger empfänglich sei für das Eine oder das Andre; ob die häusliche Erziehung dieser Jugend, ob die Stufe der elterlichen Bildung, die Region ihrer bürgerlichen Stellung für Dieses oder Jenes günstig zu erachten sei rc. Man würde hier gar Vieles gegeneinander abzuwägen bekommen. Es würde sich z. B. von nicht unbedeutendem Gewichte die Neuheit der Realschule herausstellen, sofern ihr Unzufriedenheit mit andern Schulen leicht Schüler zuführt, die in diesen andern Schulen nicht nachkommen, oder sich schlecht erwiesen, oder deren man sich gerne entledigt. Es wird so eine nicht unbedeutende Anzahl von Schülern darum der Realschule zufließen, weil man in ihr es probiren will, weil man in ihr eine letzte Zuflucht sucht; oder auch, weil man überhaupt von dem Neuen überspannte Erwartungen hegt und thörichte Hoffnungen darauf baut; Umstände die auf Pietät nicht günstig wirken können, aber es ist auch richtig, daß mit den Schwierigkeiten die natürliche Kraft steigt, und wenn ein umsichtiges, Kopf und Herz befriedigendes, Vorschreiten und Behandeln sogar eine schon angewöhnte Impietät wieder zu unterdrücken vermag, so wird die Realschule, indem sie auch diese Hindernisse besiegt, nur um so mehr erziehend wirken und dadurch auch desto mehr bewähren, daß sie ein Bedürfniß des Volkes und der Zeit ist.

Ueber Schulprüfungen.

Von Oberreallehrer Dr. Wildermuth in Tübingen.

Wahrheit ist das leichteste Spiel von Allen,
Stelle dich selber dar
Und du läufst nie Gefahr
Aus deiner Rolle zu fallen.

Rückert.

Alle Prüfungen, die einen äußern Einfluß auf das Schicksal des Examinanden ausüben, haben in unserer Zeit eine außerordentliche Wichtigkeit erlangt. Die Landexamen, Concursprüfungen, das philologische Examen, die erste und zweite Dienstprüfung, die verschiedenen Beförderungsprüfungen sind zum Theil wahre Ereignisse, an denen nicht nur die Kandidaten, die Eltern und Verwandten, sondern beinahe das ganze Land Theil nehmen. Sie sind der mächtige Sporn, der von früher Jugend an zur Arbeit anstachelt, das hohe Ziel des Ehrgeizes für Jeden, welcher jenen schmalen und dornenvollen Pfad betritt, der zwar nicht nothwendig in ein himmlisches, aber auch nur selten in ein irdisches Paradies führt. I a und b, II a und b, III a und b sind für eine zahlreiche Klasse von Menschen die Zauberformeln geworden, die den Werth und Gehalt ihres Lebens, das Geschick ihrer Zukunft bestimmen; und wenn man einmal für die öffentlichen Diener ein besonderes Confirmationsbüchlein abfaßt, so muß die erste Frage: „Was soll eines Menschen vornehmste Sorge sein in diesem Leben?" offenbar so beantwortet werden: „daß er machen möge ein gutes Examen." Was der Dichter von der Hoffnung sagt, das gilt im Gegensatz bei ihnen für das Examen:

Das Examen führt in die Welt sie ein,
Es treibt und quälet den Knaben;
Dem Jüngling schafft es viel Müh und Pein,
Es wird mit dem Greis kaum begraben.
Denn bis er tritt an des Grabes Thor,
Bereitet er sich auf Examen vor.

So wichtig nun alle mittelbaren und unmittelbaren Dienstprüfungen in unserer Zeit geworden sind, so bedeutungslos sind im Allgemeinen die gewöhnlichen Schulexamen in ihrer halbjährlichen Wiederkehr. Der Schüler sieht denselben meist mit stoischer Ruhe und Gleichgiltigkeit entgegen; sie haben für ihn so gut als keinen Werth, außer daß sie ihm etwa einen Vakanztag, auch vielleicht sonst eine angenehme Zuthat bringen, und die Einförmigkeit des Schullebens durch eine Art von unterhaltender Festivität unterbrechen. Auch die Eltern und andere Personen, für welche die Jugendbildung ein besonderes Interesse haben soll, kümmern sich in der Regel wenig darum. Daher kommt es auch wohl, daß selbst manche Lehrer die ganze Einrichtung mehr für eine störende und zeitraubende, als für eine nützliche und nothwendige ansehen. Und doch lassen sich diese Prüfungen von einem Gesichtspunkt aus betrachten, unter dem sie für Schüler, Eltern und Lehrer sehr wichtig erscheinen. Hierüber nun, so wie über die Art und Weise, sie etwa einzurichten, erlaubt sich Einsender dieses einige Bemerkungen mitzutheilen, mit der Bitte an alle Diejenigen, welche sich dafür interessiren, dieselben in diesen Blättern zu ergänzen, wo sie mangelhaft, oder zu berichtigen, wo sie irrig sind.

Wichtigkeit der gewöhnlichen Schulprüfungen. Die Gesammtentwicklung des Menschen ist wesentlich dadurch bedingt, daß er sich von Zeit zu Zeit einer strengen Prüfung unterwirft, in welcher er untersucht, was er bisher nach den Hauptrichtungen seines Wesens geleistet, was er errungen hat; aber eben so wohl auch was ihm noch fehlt, wo noch Lücken auszufüllen und Mängel zu verbessern sind. Schüler mit dem gewöhnlichen Alter haben zu einer solchen Selbstprüfung in der Regel noch nicht die rechte geistige Befähigung; sie müssen von andern, von Eltern und Lehrern, die gewisser Maßen die Stelle ihres eigenen Gewissens vertreten, dazu angeleitet werden. Dies geschieht nun auch in

der Schule als dem Ort, wo ihre geistige Entwicklung hauptsächlich gepflegt wird. Wären indessen auch alle von früh an im Stand sich einzeln selbst zu prüfen, so müßte doch die Schule als solche, als eine Art moralischer Person, sich zeitweise allgemeinen Examen unterziehen, um sich klar zu werden, was sie als Ganzes gewirkt hat. In dieser Beziehung sollen die Schulprüfungen eine Art thatsächlicher Rechenschaftsberichte sein, die ein möglichst treues Gesammtbild von der Schule geben. Die Schüler haben gegenüber den Forderungen der Eltern und Lehrer und der öffentlichen Personen, welche eigentlich im Namen der, bei der Jugendbildung höchst betheiligten Gesammtheit anwesend sind, zu zeigen, was sie geleistet und wie sie ihre Zeit und Kraft angewendet haben.

Das ganze Gewicht des Examens muß eben deßwegen auf dem Schüler ruhen. Wenn er die Sache von dieser Seite auffassen lernt, und warum sollte er nicht dazu gebracht werden können? so wird ihm die Schulvisitation keine bedeutungslose Formalität mehr sein, auch wenn sie gar keine äußeren Folgen hat; ja sie kann eben deßwegen um so wichtiger für ihn werden, weil er dann nicht so leicht verleitet wird, den eigentlichen Schwerpunkt des Lernens, die innere moralische Nöthigung und Verbindlichkeit dazu, in etwas Aeußerliches zu verlegen; und gelänge es im Allgemeinen diesen Geist in die Schule zu bringen, so würde es wohl nicht mehr so häufig vorkommen, daß in späterer Zeit das Studieren aufhört Selbstzweck zu sein, um zum bloßen Mittel für ein gutes Examen herabgewürdigt zu werden. Man kann zwar die Schüler auch auf die äußern Folgen ihres Fleißes oder Unfleißes hinweisen, aber nur als die angenehme oder unangenehme natürliche Beigabe ihres Benehmens, nicht als Beweggrund.

Wenn von der Wichtigkeit des Examens für die Schüler die Rede ist, so darf man nicht vergessen, auch das zu erwähnen, daß sie hier sich gewöhnen lernen, vor Fremden sich unbefangen auszusprechen; eine Uebung, die bekanntlich wir Schwaben besonders nöthig haben.

Für alle Eltern, denen es nicht gleichgültig ist, ob ihre Kinder gebildete Menschen werden oder geistig roh bleiben, muß

es von dem höchsten Werth sein, daß ihnen Gelegenheit gegeben werde, das Wirken der Schule an ihren Kindern im Ganzen übersehen zu lernen. Zwar können sie zu Hause Veranlaßung nehmen, die Fortschritte ihrer Kinder zu prüfen; allein abgesehen davon, daß dies nicht alle Eltern vermögen, ist es durchaus nöthig, die Leistungen anderer Kinder zu sehen, um die der eigenen gehörig zu beurtheilen. Dazu sind die öffentlichen Schulprüfungen, bei denen übrigens die Eltern schon aus dem Grund erscheinen müssen, weil ihnen hauptsächlich, als den Personen, durch welche das noch schlummernde oder unentwickelte Gewissen der Kinder seine Forderungen an diese ausspricht, die Ablegung der Rechenschaft gilt; ihnen, den Eltern, haben ihre Kinder zu zeigen, in wie weit sie ihre Pflicht gethan haben oder nicht. Selbst wenn sie manche Unterrichtsfächer nicht verstehen oder kein Interesse dafür haben sollten, ist ihre Gegenwart bei den öffentlichen Prüfungen von Wichtigkeit. Im Allgemeinen können sie doch sehen, ob es bei ihren Kindern gut oder schlecht geht und können ihre Leistungen mit andern vergleichen. Auf jeden Fall bekunden sie dadurch ihr Interesse an der Sache des Unterrichts und das wird seinen wohlthätigen Einfluß auf die Schüler wohl selten verfehlen.

Gewöhnlich scheinen die Examen eigentlich nur für den Lehrer Bedeutung zu haben; er wird nach ihrem Resultat beurtheilt und man meint, sie seien eigentlich nur für ihn da. So wenig aber die Schüler um des Lehrers willen in die Schule gehen, so wenig ist auch bei den Schulprüfungen der Lehrer die Person, um die es sich hauptsächlich handelt; der Lehrer tritt als Examinator auf, als Richter, nicht als Examinand. Natürlich wird nach den Leistungen der Schüler nebenbei auch der Lehrer beurtheilt, aber zunächst und vor allem handelt es sich um den Lernenden, nicht um den Lehrenden. Auch bei den Prüfungen muß der Lehrer der Meister seyn. Es würde einen schlimmen Eindruck auf die Schüler machen, wenn sie bei diesen Gelegenheiten fühlten, daß ihr Lehrer selbst wieder halb zum Schüler geworden ist. Hat doch jener englische Präceptor, selbst in Gegenwart seines Königs, Georgs III, seine Meisterwürde in der Schule nicht aufgegeben. Er behielt vor dem König seine Mütze auf,

und sagte nachher sich entschuldigend: in der Schule dürfen seine Schüler nicht wissen, daß es noch einen Höhern über ihnen gebe, als ihren Lehrer. Georg nahm das dem Schulmeister nicht übel; etwas Wahres liegt gewiß in dieser Anekdote. Eine Beurtheilung des Lehrers nach dem Examen ist überdies etwas höchst Unsicheres. Mancher Lehrer ist verlegen vor andern und namentlich vor höher gestellten Personen aufzutreten; es fehlt ihm dann am nöthigen Selbstvertrauen, um einen guten Eindruck zu machen, er wird sich unbeholfen und verlegen zeigen, einem andern, dem es an der richtigen Ansicht über diese Prüfungen fehlen mag, ist es zuwider zu bloßer Schau zu dociren; er wird sich wie gelähmt fühlen und die Energie und Lebendigkeit, die Klarheit und Sicherheit, die er wohl sonst entwickeln könnte, gerade bei dieser Gelegenheit nicht zeigen, und vielleicht um so weniger, je mehr er sich bewußt ist, daß er sonst seine Pflicht gethan hat. Lehrer dieser Art müssen nothwendig minder günstig beurtheilt werden, als sie es verdienen. Dagegen können andre durch die ungewohnte Umgebung nicht nur sich nicht gestört fühlen, sondern vielleicht gerade dadurch, oder auch durch das Bewußtsein, da und dort eine schwache Seite zudecken zu müssen, zu einer Anstrengung gesteigert werden, in Folge der sie Eigenschaften an den Tag legen, die ihren gewöhnlichen Unterricht vielleicht nicht immer zieren. Solche Lehrer würden günstiger beurtheilt werden, als sie es verdienten. Die öffentliche Stimme, die sich nach und nach über einen Lehrer bildet, könnte allerdings diese Examensurtheile berichtigen, aber es gibt kein sicheres Organ dieselbe zu erfahren und so ist die Behörde, trotz dieser Uebelstände, an die Schulprüfungen gewiesen um den Lehrer zu beurtheilen; allein diese Absicht darf doch nicht in den Vordergrund treten und nicht durch die ganze Anlage des Examens hindurchblicken.

Wie sollen nun die Schulprüfungen eingerichtet werden, um ihrem wahren Zweck zu entsprechen? Wenn sie eine Art Selbstprüfung sein sollen, die sich die Erforschung der strengsten Wahrheit zur Aufgabe macht, so muß zuvörderst alles verworfen werden, was auf bloßen Schein berechnet ist. Die Schule ist eine Anstalt für die Wahrheit; man lernt für die Wahrheit, also auch bei der Prüfung nur Wahr-

heit. Es muß die Schüler moralisch zu Grunde richten, wenn sie fühlen, daß es der Lehrer darauf anlegt, sie beim Examen ganz anders darzustellen, als sie wirklich sind; sie werden auf diese Weise zu förmlichen Betrügern, zu Heuchlern gemacht. Der Lehrer selbst muß auch alle Achtung bei ihnen verlieren, wenn sie sehen, daß er kein ehrliches Spiel spielt und sich erlaubt, ein Falsum zu begehen. Allein, kann man sagen; die Leute haben an der Wahrheit keine Freude. Die Welt, geht das Sprüchwort, die will betrogen sein, drum sei sie auch betrogen. Die Zuschauer sind bei dem Examen so vergnügt, wenn alles wie an der Schnur geht und so eingelernt ist, daß Frag und Antwort Schlag auf Schlag nacheinander folgen, wie bei einem württembergischen Landjäger, der seine Instruktion hersagt. Der Schüler soll allerdings etwas Rechtes lernen, und beim Examen zeigen, daß er es sicher und fest, klar und bestimmt inne habe; was aber eindressirt ist, das ist noch nicht gelernt. Nicht nur Thatsachen, sondern auch mathematische Sätze und Beweise; nicht nur grammatikalische Regeln, sondern auch ihre Nachweisung kann man auswendig lernen ohne etwas davon zu verstehen. Was wirklich gelernt ist, darf aber nicht blos als Rohstoff in dem Gedächtniß niedergelegt, es muß auch geistig verarbeitet und verdaut sein; was man nicht versteht, besitzt man nicht. Die eigentliche Examenszustutzung gibt nur Rohstoff, sie lehrt nicht, sondern richtet ab. Das gesunde geistige Arbeiten aus innerem Drang und Bedürfniß wird dadurch im Keim erstickt und die wahrhaft bildende Kraft des Lernens geht verloren; des Lernens, von dem der Dichter sagt:

Was du gelernt, begleitet dich zeitlebens,
Wohin du gehst, wie ein begabter Freund,
Und gibt dir neue Sinne für die Welt;
Bringt, gleich dem Fruchtbaum, einmal nur gesetzt,
In jedem Lenz dir neue Blüthen,
Trägt neue Früchte dir in jedem Herbst.

Solche abrichtende Vorbereitungen müssen daher entschieden verworfen werden. Ich bin aber sogar der Meinung, daß überhaupt nicht ausdrücklich für die Schulprüfung gearbeitet werden soll. Der Lehrer hat sich seine Aufgabe so abzustecken, daß sie die Schüler wirklich lernen können, und zu dem Zweck sie so oft

zu wiederholen, als es der Sache wegen nöthig ist. Und es wäre traurig, wenn ein tüchtiger Lehrer dann kein anerkennenswerthes Resultat vorweisen könnte. Dem sei aber wie ihm wolle, er lasse die Schüler zeigen, was sie gelernt haben; wer mehr thut oder zeigt, als er kann, ist kein ehrlicher Mann. Es wird so allerdings keine Kunststücke geben, aber man wird gesunde Uebungen zu sehen bekommen, die das geistige Leben der Schüler wirklich gestärkt haben. Dann darf man aber auch erwarten, daß diejenigen, welche zu prüfen haben, die bescheidene Wahrheit nicht verkennen und geringer schätzen als täuschenden Glanz. Es kann allerdings vorkommen, daß unter gewissen ungünstigen Verhältnissen, wie bei vielen talentlosen oder unfleißigen Schülern, bei vernachläßigter häuslicher Erziehung, bei einer fehlerhaften Organisation der Schule auch der beste und gewissenhafteste Lehrer nicht viel erreicht.

Aber auch in diesem Fall soll er sich nicht scheuen, die Prüfung so einzurichten, daß die Schüler die Wahrheit zeigen müssen, denn der erste Schritt zur Verbesserung ist immer Wahrheit. Nur darf dann der Lehrer das Schicksal jener Beamten eines persischen Schachs nicht zu fürchten haben, denen zum Lohn für ihren ungeschminkt treuen Bericht über den elenden Zustand ihrer untergebenen Provinzen die Köpfe abgeschlagen wurden.

Eine andere Frage ist die: Wer soll die Schüler examiniren? Es ist Regel, daß der gewöhnliche Lehrer die Prüfung in seinen Fächern vornimmt. Er kennt die Leistungen seiner Schüler und weiß am Besten, wie viel ihnen zugemuthet werden darf; umgekehrt ist ihnen seine Denk- und Ausdrucksweise bekannt; sie können sich mit ihm am leichtesten verständigen und finden sich unter seiner Leitung am leichtesten in den durchgearbeiteten Fächern zurecht. Nur ist dann zu besorgen, daß schwache Seiten zu sehr verdeckt werden. Der Lehrer, welcher weiß, wie gern ihm allein die Schwächen der Schüler zur Last gelegt werden, hat natürlich immer einige Geneigtheit einen Deckmantel darüber zu werfen. Schon dieser Umstand macht es wünschenswerth, daß auch andere als der gewöhnliche Lehrer examiniren. Es könnten die Lehrer einer Anstalt oder auch verschiedener Anstalten miteinander wechseln. Die Schulen würden sich

in dem letzten Fall wirklich näher kennen lernen, und kämen in einen für sie und die Lehrer gewiß sehr heilsamen Wechselverkehr. Auch läßt es sich denken, daß die Schüler verschiedener Anstalten manchmal zu einem geistigen Turnfest, das dem körperlichen vorausgehen könnte, eingeladen würden. Es käme so ein freier Concurs zu Stande, eine Art geistigen Wettkampfs, der gewiß manche schläfrige Schule aufwecken würde, wo sonst alle Mittel fehlschlagen.

Von fremden Lehrern examinirt würden die Schüler allerdings oft in Verlegenheit kommen; die fremde Persönlichkeit könnte sie leicht stören oder verwirren, sie müßten neue Ausdrucksweisen hören, manchen Gegenstand von neuen Seiten auffassen lernen; aber unter diesen Schwierigkeiten würde man den Schüler von einer neuen Seite kennen lernen; er müßte hier die Kraft und Gewandtheit zeigen, mit der er sich in einen mehr oder weniger fremden Kreis versetzen und darin bewegen müßte, und bei sonst gleichen Verhältnissen wird dies demjenigen am besten gelingen, der geistig am reifsten ist. Bei der Beurtheilung müßte dann natürlich den besonderen Umständen Rechnung getragen werden. Eine weitere Frage ist die:

In welchen Fächern soll examinirt werden? Für die gewöhnlichen Schulexamen ist in der Regel die Zeit etwas kurz zugemessen. Da ist es denn meistens nicht möglich, alle Fächer vorzunehmen; man muß auswählen. Bei dieser Auswahl werden natürlich die Hauptfächer zunächst berücksichtigt, während die Reihe an sogenannte Nebenfächer selten oder gar nicht kommt. Dies scheint mir ein Uebelstand zu sein. Die Prüfungen sollen ein Gesammtbild der Schule geben, und dazu ist es nöthig, daß in allen Fächern examinirt werde. Dies ist um so mehr wünschenswerth, als sonst Lehrer und Schüler leicht auf den Abweg gerathen möchten, gewisse Fächer, die ohnedies nur spärlich mit der Zeit bedacht sind, auf Kosten der anderen zu vernachläßigen. Dann müßte aber mehr Zeit auf die Prüfungen verwendet werden; denn alle Fächer nur wie ein Fach durchjagen und kaum ein paar Fragen darin machen zu können, wäre wieder zwecklos.

Auch die Frage ist nicht ohne Interesse: Soll Altes oder Neues bei den Prüfungen genommen werden? Der Schüler hat zunächst zu zeigen, was er in den verschiedenen

Zweigen seines Unterrichts gelernt hat und wie er es gelernt hat; um dies zu können, muß man ihn in dem prüfen, was gelehrt worden ist, d. h. man muß Alles vornehmen. Das Maaß der erworbenen Kenntnisse, besonders aber der Grad der Selbständigkeit, womit er sie verarbeitet hat, wird hauptsächlich an neuem Stoff erkannt werden können. Dieser enthält, wenn er dem alten der Art nach verwandt ist und methodisch nicht zu weit von ihm absteht, theilweise Bekanntes, nur in neuen Beziehungen und neuen Verbindungen; der Grad von Geschicklichkeit, womit der Schüler diese beurtheilt, Altes im Neuen erkennt und darauf anwendet, läßt auf den Umfang, die Sicherheit und Gründlichkeit des früher Erworbenen zurückschließen. Wenn neuer Stoff gewählt wird, würde das bei den Prüfungen anwesende Publikum auch manchmal Gelegenheit bekommen, sich zu überzeugen, welche Mühe es den Lehrer oft kostet, den Schülern gewisse Dinge beizubringen, und es dürfte dann auch an frühere Leistungen ein billigerer Maaßstab angelegt werden, als dies oft der Fall ist. Daher soll neben dem Alten auch Neues, in den Schulen noch nicht Durchgearbeitetes, bei den Prüfungen vorgenommen werden, namentlich in der Philologie und Mathematik. Nur muß man dann nicht, wie manche Lehrer oft aus sonst lobenswerthen Gründen thun, besonders schwierige Parthieen nehmen, zu deren Behandlung ein ruhiges Ueberlegen gehört, was vielen in dem Drang einer Prüfung augenblicklich sehr schwer fällt.

Gewöhnlich bestimmt der Visitator, welche Abschnitte aus den einzelnen Fächern vorgenommen werden sollen. Bei einem Lehrer jedoch, der von der Schulprüfung die rechte Ansicht hat, daß sie zunächst dem Schüler gelte; bei einem Lehrer, der für die Schule und nicht für's Examen arbeitet, dürfte man wohl seinem eigenen Ermessen anheimstellen, was er vorzunehmen gedenke. Er weiß am besten, was für seine Schüler paßt, um ihre starken wie ihre schwachen Seiten zu Tage zu bringen, die übrigens, wenn auch andere Lehrer, als der gewöhnliche examiniren, in keinem Fall verborgen blieben. Bei dem geringsten Grund zum Mißtrauen aber hat ja der Visitator tausend Mittel für eines zu einer strengen Controle. Der Lehrer hätte nur den Vortheil, sich selbst auf die Abschnitte, die er wählt, besonders

präpariren zu können, ein Vortheil, den andere Examinatoren auch haben. Indessen darf man bei dem Streben, die Prüfungen möglichst streng vorzunehmen, doch auch die Worte Göthe's nicht vergessen:

Wir würden vieles besser verstehn,
Wollten wir's gar zu genau nicht besehn.
Einen Gegenstand man erkennen lernt
Erst, wenn er vierzig Grade entfernt.

In welcher Ordnung ist die Prüfung vorzunehmen? Manche Visitatoren lassen wie gewöhnlich Schule halten; mit dem Lektionsplan in der Hand gehen sie dann bald in diese, bald in jene Klasse und hören da den ordentlichen Lektionen zu. Dieses Verfahren hat sehr viel für sich. Lehrer und Schüler befinden sich mehr in ihrer gewöhnlichen Lage und können sich daher auch besser in ihrem gewöhnlichen Licht zeigen. Die Versuchung, Schaustücke aufzuführen, ist, wenn nicht ganz abgeschnitten, doch ferner gerückt. Der Visitator kann das Ineinandergreifen der Lektionen durch eigene Anschauung beurtheilen, und hat gleichsam das ganze Spiel der Kräfte einer Anstalt ausgebreitet vor seinen Augen. Allein, es lassen sich doch manche Einwendungen dagegen machen. Es können bei dieser Einrichtung nicht alle Fächer vorgenommen werden; man wird eben deßwegen von der einzelnen Klasse nicht leicht ein vollständiges Bild erhalten, wie sich auch das Stufenmäßige des Unterrichts durch alle Abtheilungen hindurch bei einer solchen Einrichtung nur schwer beurtheilen lassen wird. Vielleicht fehlt es bei diesem gewöhnlichen Schulhalten auch an der für das Examen nöthigen Feierlichkeit. Dann aber, was mir ein Hauptgrund dagegen zu sein scheint, ist die Anwesenheit der Lehrer bei der Prüfung aller Klassen unmöglich, und dies ist meines Erachtens durchaus nothwendig. Es ist für jeden Lehrer höchst wichtig, den ganzen Zusammenhang des Unterrichts in seiner Aufeinanderfolge durch eigene Anschauung kennen zu lernen. Die verschiedenen Klassen bilden ein Ganzes. Will der einzelne Lehrer seine Stellung in der Schule genau bestimmen und richtig begreifen, so muß er nothwendig das Ganze in allen seinen Theilen übersehen, und nicht blos aus dem Lektionsplan, sondern durch wiederholte Anschauung sich bekannt und vertraut gemacht haben. Die Funktionen

die er an dem lebendigen Organismus zu verrichten hat, werden ihm so immer klarer, bedeutungsvoller und damit auch ansprechender. Rechtes Leben, rechte Lust und Liebe zu einer Sache kann eigentlich doch nur da sein, wo man sich als nothwendiges Glied eines lebendigen Ganzen fühlt. Es wird dann auch kaum möglich sein, daß dem Einzelnen sein Geschäft als ein gleichsam unter seiner Würde stehendes erscheint. Im Gegentheil:

„Jeder freut sich seiner Stelle,
Bietet dem Verächter Trutz."

Es wird dann auch die eben so störende als nachtheilige Erscheinung, daß die einzelnen Lehrer in verschiedenen Klassen zu weit unten bleiben oder zu hoch hinauf gehen, von selbst wegfallen, während sie ohne dies gar nicht beseitigt werden kann. Sind in einer Klasse mehrere Lehrer, so haben diese noch das besondere Interesse, bei der Prüfung derselben anwesend zu sein, daß sie die verschiedenen Anforderungen an ihre Schüler genauer kennen und sie gegenseitig modificiren lernen. Das Rechte hier zu treffen, ist eine ebenso wichtige als schwierige Sache, die sich keineswegs von selbst und durch bloße Gewohnheit macht. Soll die Bildung des Schülers eine harmonische sein, so muß auch der Unterricht, durch den sie zu ermitteln ist, ein harmonisches Ganze bilden. Dazu gehört aber nicht blos, daß der Lehrer sein Fach versteht, sondern daß er auch den Bildungswerth desselben, wie aller anderen Unterrichtszweige, die in der Schule kultivirt werden, im Verhältniß zum Ganzen kennt; daß er sich mit seinen Collegen genau darüber verständigt und daß dann auf diesen Grund hin mit Rücksicht auf das Alter und die Bestimmung des Schülers, die Anforderungen in den einzelnen Lehrgegenständen festgesetzt werden.

Bei dem Fachlehrersystem stellt so gern jeder Lehrer sein Fach als das höchste und wichtigste dar, und macht an den Schüler demgemäß seine Anforderungen. Es entsteht dann ein eigentliches Zerren um den Schüler; der Eine reißt ihn dahin, der Andere dorthin, so daß er nicht weiß, wo aus, noch ein, und wo seine Seele Ruhe finden soll. Hat aber jeder Lehrer durch eigene Anschauung und Beobachtung, zu der ihm die Anwesenheit bei den Prüfungen das sicherste Mittel darbietet, den Werth der einzelnen

Fächer erkannt, so werden gewiß viele Klagen über zu große oder zu kleine Forderungen, die an die Schüler einer Klasse in verschiedenen Fächern gemacht werden, wegfallen, und manche verdrießliche Reibungen unter den Lehrern selbst nicht vorkommen. Allein gerade diese Verhältnisse, die so tief in den Organismus einer Schule eingreifen und deren richtige Bestimmung einen Haupttheil der Erziehungskunst ausmachen, werden oft auf unverzeihliche Weise vernachläßigt. Man hört den Mediciner gern über seine Operationen sprechen; den Juristen über seine Processe; wohl auch einen Theologen über seine Dogmen, aber selten wird man Lehrer über die edle Kunst der Erziehung und des Unterrichts sich unterhalten hören.

Diese haben außerdem noch ein persönliches Interesse, bei den Prüfungen einander zu hören. In der Regel haben sie Jahr aus, Jahr ein nur ihre eigene Methode vor sich; sie sehen weder Besseres von Andern, noch können sie auf Fehler, in welche sie wegen dieser Abgeschlossenheit fast nothwendig verfallen müssen, aufmerksam gemacht werden. Man mag wohl hie und da über Lehrmethode etwas lesen, allein da geht es in der Regel, wie bei den Predigten: die Vorzüge bezieht man gerne auf sich, bei den Fehlern denkt man zuerst an diesen oder jenen und vergißt sich meistens ganz. Die Prüfungen nun bieten eine wünschenswerthe Gelegenheit für die Lehrer dar, auch Andere zu hören; sich Gutes von ihnen anzueignen, und in kollegialischer Weise sich auf Fehler, die einem selbst leicht entgehen, aufmerksam machen zu lassen. Die Besprechungen über die Examen werden dann überhaupt reichen Stoff zu pädagogischen Unterredungen liefern und das Interesse für dergleichen beleben, das sonst um so mehr abnimmt, je weniger man es kultivirt. Sollten auch nicht alle Lehrer sich einer gegenseitigen Beurtheilung unterwerfen wollen, so wird es doch immer Einzelne geben, welche sich zu diesem Zweck vereinigen, welche die Nothwendigkeit methodischer und pädagogischer Fortbildung erkennen, und es weniger scheuen, sich von einem Collegen auf Fehler aufmerksam machen zu lassen, als diese zu eigenem und Anderer Nachtheil auf immer mit sich fortzuschleppen.

In jeder Klasse sind Schüler, die entweder schon bei dem einen oder dem andern Lehrer waren, oder noch zu ihm kommen.

Es muß den Schülern wichtig sein, einem frühern Lehrer zu zeigen, was sie gelernt haben, seit sie nicht mehr bei ihm sind, und einem künftigen einen guten Eindruck von sich zu geben. Ebenso hat es für den Lehrer Werth, theils zu sehen, was aus manchen Schülern geworden ist, theils Schüler, die er später bekommen wird, vorläufig kennen zu lernen. Auch dies ist ein Grund dafür, daß sämmtliche Lehrer einer Anstalt bei den Prüfungen in allen Klassen anwesend sein sollen. Diese Forderung macht es aber nothwendig, daß klassenweise, von unten nach oben, geprüft werde. Bei großen Anstalten würde dann allerdings das Examen viel mehr Zeit fordern, aber es fragt sich, ob es sich nicht der Mühe lohnte.

Unter welchen Förmlichkeiten sollen die Prüfungen vorgenommen werden? Sie dürfen kein Schaugepränge sein; aber doch müssen sie mit einer gewissen, ihrer Bedeutung entsprechenden Feierlichkeit abgehalten werden. Dazu reicht es nicht hin, daß die Lehrzimmer besser als gewöhnlich gereinigt sind; daß die Schüler ihre Festkleider angezogen haben u. dergl. Die Schulprüfungen haben für die Examinanden ihre ernste religiöse Bedeutung, die ihren Ausdruck finden muß, und dies geschieht wohl am besten in einem Gesang und einer kurzen kräftigen, mit Gebet verbundenen Rede am Anfang und Schluß. Dadurch werden einestheils die Gemüther in die rechte Stimmung versetzt, wie sie zu einem ernsten Werk nöthig ist; anderntheils bekommt dies einen würdigen, den Eindruck verstärkenden und auf die Dauer sichernden Abschluß. Die Anwesenheit der Eltern und andrer Personen, die sich für den Jugendunterricht interessiren, trägt gewiß auch nicht wenig zur Erhöhung der Feierlichkeit bei; sie muß den Schülern jedenfalls ein Beweis für das Interesse sein, das man an ihnen und dem Erfolg ihres Lernens nimmt. Nur ist hier der Wunsch auszusprechen, daß die Anwesenden nicht durch störende Selbstunterhaltung oder auf andere Weise das Gegentheil von dem bewirken, was ihre Gegenwart bezwecken soll. Wenn der Schüler Mangel an Aufmerksamkeit um sich herum erblickt, so verfällt er leicht selbst in Zerstreuung, aus der ihn der Lehrer bei einer fremden Umgebung nicht so leicht herausbringt, und wodurch das Examiniren zu einer peinlichen, bedeutungslosen Förmlichkeit herabsinkt. Es kommen freilich Gegen-

stände vor, die an sich für manche Anwesende kein Interesse haben können, allein dies berechtigt niemand, das Ganze zu stören. Auch die Anwesenheit des ganzen Lehrerkollegiums muß dazu dienen, die Feierlichkeit zu erhöhen. Die Bedeutung der Prüfungen und damit ihr wohlthätiger Einfluß auf die Schule würde gewiß nicht wenig vermehrt, wenn nach denselben durch das Zusammenwirken sämmtlicher Lehrer über jeden Schüler ein Gesammtzeugniß ausgestellt würde. Ein solches hätte, als von dem ganzen Lehrerkollegium auf Grund eigener Anschauung und früherer Zeugnisse des Klassenlehrers abgefaßt, die beste Garantie für Unpartheilichkeit in sich, und müßte ebendeßwegen in den meisten Fällen mit den Resultaten der eigenen Prüfung des Schülers übereinstimmen, welchen sie bestimmte Form und Fassung gäben. Solche Zeugnisse müßten für Eltern und Kinder eine große Bedeutung haben. Von einzelnen Schülern besondere Bemerkungen mitzutheilen, dürfte ein Durchgang derselben vor versammeltem Lehrerkollegium nicht unzweckmäßig sein. Das Hauptresultat der Prüfung könnte in der Schlußrede mitgetheilt werden.

Wie oft sollen Schulprüfungen gehalten werden? Sollen sie ihren Zweck nicht verfehlen und mit der nöthigen Gründlichkeit vorgenommen werden, so dürfen sie nicht zu oft wiederkehren. Eine jährliche Prüfung am Schlusse des Schuljahrs scheint mir vollkommen hinreichend. Von einem Jahr zum andern muß man, selbst in unserer Zeit des prüfenden Mißtrauens, einem Lehrer seine Schüler anvertrauen können; dies um so mehr, als ja jede Schule unter einer fortlaufenden speziellen Aufsicht steht. Das zu häufige Examiniren würde beim Lehrer auch den Nachtheil haben, daß es das für alles kräftige Wirken so nothwendige Gefühl der Selbständigkeit immer mehr schwächen müßte und ihn selbst zu einem alten Schüler machen würde, der unter steter Vormundschaft steht. Das Vertrauen mag oft mißbraucht werden; aber dieser Uebelstand ist gewiß entschieden geringer, als der, welcher entstehen muß, wenn man bei einem ganzen Stand, dessen Hauptwirksamkeit auf einer freien noblen Gesinnung beruht, eine jeden Schritt belauernde Controle ausüben wollte. Ludwig XI. von Frankreich hatte das Mißtrauen zum Regierungsprincip gemacht, und nie ist vielleicht jemand mehr betrogen worden, als dieser Fürst.

Arithmetische Streitfragen
oder
Wahres und Falsches im Ohmischen System.

Von Prof. Dr. Reuschle in Stuttgart.

Geschrieben im October 1847.

Schon zweimal, nämlich in den Vorreden zu den beiden Theilen meiner Arithmetik, habe ich drucken lassen, daß Ohm's Weise, die Elementararithmetik zu lehren, auf die einzig richtigen Grundsätze gebaut sei. Dabei bleibe ich trotz aller Angriffe auf das Ohmische System, und erkläre wie damals für solche Grundsätze die drei Behauptungen: 1) die Zahl (d. h. zunächst der Ausdruck einer Vielheit von Einheiten) ist keine Größe; 2) alles Rechnen ist nichts anderes als ein Umformen von Zahlenverbindungen; 3) alle Zahlenverbindungen kommen letztlich auf sieben Arten zurück, zwei Zahlen mit einander zu verbinden. Wenn nämlich der zweite dieser Sätze allein geeignet ist, das rechte Licht über die gemeinsten (Decimalrechnung, Bruchrechnung) wie über die höchsten arithmetischen Verrichtungen (Differential- und Integralrechnung) zu verbreiten, als der gemeinschaftliche Gesichtspunkt für die Behandlung der Arithmetik im engeren Sinne wie der Analysis: so setzt der dritte wiederum allein die Grundlehren der Arithmetik in das gehörige innere und organische Verhältniß. Bei dem ersten dagegen ist soviel zuzugeben, daß es sich zunächst um einen Wort- oder Begriffsstreit handeln dürfte; denn diejenigen, welche herkömmlicher Weise die Zahl unter den Größen unterzubringen wissen, erklären die Größe anders, als wir, die wir die Zahl von den Größen ausschließen, und der Streit wird daher darauf zurückkommen, bei welcher von den beiden Ansichten das Wesen und die Gliederung der Mathematik überhaupt natür-

licher und lichtvoller aufgefaßt wird. Da dies nun bei der Ohmischen Ansicht in ungleich höherem Grade der Fall ist, als bei der anderen, so stelle ich auch jenen Satz zu denen, welche ich stets zu vertreten bereit bin.

Wenn ich aber immer Ohm als den hauptsächlichen Begründer der wissenschaftlichen Arithmetik anerkenne, wenn er mir fortwährend ein magnus Apollonius bleiben soll, der den Weg durch die Verwicklungen der Potenzlehre gründlich gebahnt hat: so bin ich gleichwohl weit entfernt, alle, ja selbst alle grundsätzlichen Behauptungen Ohm's zu unterschreiben. Dahin gehören nämlich die beiden berüchtigten Sätze Ohm's: 1) die wirklich „allgemeinen" Gleichungen der Arithmetik und Analysis sind bloße Formgleichungen, in welchen die Buchstaben als völlig inhaltlos, als bloße Träger der Operationszeichen zu denken sind, so daß man eigentlich weder mit Größen noch mit Zahlen rechnet, sondern blos mit Formen; 2) ebendeßhalb rechnet man auch mit „allgemeinen" unendlichen Reihen, ohne sich um ihre Konvergenz oder Divergenz, wovon bei allgemeinen Reihen auch gar nicht die Rede sein kann, zu bekümmern, so gut und so unbedingt richtig, wie mit endlichen Ausdrücken. Bei Ohm ist in der That der zweite dieser Sätze eine Folge von dem ersten, und da jener als unbedingt falsch sich erweisen wird, so wird man dadurch schon auch gegen den anderen mißtrauisch; ebendeßhalb aber trenne ich beide, da mir der unmittelbare Zusammenhang keineswegs einleuchtet, eben weil bei den unendlichen Reihen ein neues Merkmal eintritt, das Unendliche, dessen Zuläßigkeit in der Rechnung für sich eine Erörterung bedarf. Der erste Satz könnte also vielleicht haltbar sein, während es der zweite nicht ist, und in der That wird es sich herausstellen, daß der erste nur einer Berichtigung oder Beschränkung bedarf, während der zweite schlechthin zu verwerfen ist. Denn bei diesem muß ich mich unbedingt auf die gerade entgegengesetzte Seite stellen, trotz dem, daß ich die obigen Sätze von Ohm mit demselben Nachdruck vertheidigen werde. Aber wie? wenn Ohm's Gedankenfehler bei den unendlichen Reihen — denn als ein solcher wird sich uns seine Behauptung herausstellen — sowie die überspannten Vorstellungen von der Allgemeinheit der Formgleichungen nur darin ihren Grund

haben, daß er sich selbst nicht getreu geblieben ist, vielmehr den zweiten der erstgenannten Grundsätze vergessen zu haben scheint? Das eben werde ich sehr anschaulich nachweisen. Ich beginne mit den unendlichen Reihen und gehe sofort zu Ohm's Formgleichungen über mit besonderer Rücksicht auf das Imaginäre, welches in der That nöthigt, zu dem Begriff von bloßen Formen sich zu erheben. Hierauf gehe ich vom Angriff, welcher übrigens im zweiten Abschnitt bereits zur Entschuldigung sich gestaltet, zur Vertheidung über, beleuchte zuerst die sieben Rechnungsarten und das Wesen des Rechnens, um alsdann im letzten Abschnitt den Begriff der Größe und das Verhältniß der Zahlenlehre zur übrigen Mathematik zu besprechen.

---

1. Das Unendliche in der Mathematik und Martin Ohm's salto mortale.

Die unendlichen Reihen oder vielmehr die Summen von unendlich vielen Summanden sind ein so unabweislicher Gegenstand der Arithmetik, daß sie nicht nur einen Hauptgegenstand der Analysis bilden, sondern daß sie selbst den Elementen der Elementararithmetik nicht fremd bleiben in den sogenannten unendlichen Decimalbrüchen, in welche man Brüche und irrationale Wurzeln zu entwickeln pflegt. Diese zeigen zugleich auf ebenso unmittelbare als vollkommene Weise, daß es Summen von unendlich vielen Summanden gibt, welche endlich bestimmte Werthe haben, sofern sie nämlich endlichen Ausdrücken so nahe kommen, daß der Unterschied unendlich klein wird, so daß man sie und diesen Grenzwerth unbedenklich für einander setzen darf. Solche Reihen, sagt man, konvergiren gegen einen endlichen Werth und nennt sie deßhalb *konvergent*, und solche können somit jedenfalls Gegenstände der Rechnung sein; sie können die Stelle eines endlichen Ausdrucks vertreten und mit anderen endlichen Ausdrücken verglichen werden. Wie in diesen Beispielen die Ziffernrechnung, so führt auch die Buchstabenrechnung auf unendliche Reihen in allgemeinen Zeichen (Buchstaben), d. h. welche ebenso nach den Potenzen eines allgemeinen durch einen Buchstaben vorgestellten arithmetischen Ausdrucks fortschreiten, wie die obigen

nach den Potenzen von $^1/_{10}$. Solche Reihen sind aber höchst selten für jeden Werth des Fortschreitungselements konvergent, sondern in der Regel nur für alle Werthe desselben, welche zwischen gewissen Gränzen (z. B. zwischen — 1 und + 1) enthalten sind, während sie für alle anderen Werthe keinen bestimmten endlichen Werth haben (namentlich z. B. unendlich groß werden), in welchem Fall sie divergent heißen und jede Bestimmtheit und Vergleichbarkeit ebenso ausschließen, wie die Ausdrücke $^1/_0$, logo u. s. w., so daß man mit ihnen so wenig als mit diesen rechnen kann. Nachdem nun früher, zum Theil von großen Mathematikern, manche falsche Ergebnisse aus der Rechnung mit solchen allgemeinen unendlichen Reihen gezogen worden sind: hat sich in neueren Zeiten allgemein die Ueberzeugung festgestellt, daß man mit denselben jedenfalls nur für die Fälle der Konvergenz rechnen dürfe und daß man daher immer vorher diese feststellen müsse, ehe man weitere Schlüsse darauf baue. Ja da man selbst manche Beispiele aufgewiesen hat, wo man zu unrichtigen Ergebnissen geführt wird, wenn man auf konvergente Reihen alle arithmetischen Verrichtungen ebenso unbeschränkt anwendet, wie auf endliche Summen, so ist von hier aus das Rechnen mit unendlichen Reihen überhaupt in Frage gestellt worden, wenigstens in der Art, daß man sich der Anwendbarkeit der betreffenden Verrichtungen stets durch die gehörigen Betrachtungen versichern müsse. Auf diese äußerste Rechte, welche das Rechnen mit unendlichen Reihen an und für sich für unzuläßig erklärt, stelle auch ich mich unbedingt, und ausgehend von der Ohmischen Ansicht über das Rechnen.

Ohm selbst dagegen hat in neuerer Zeit ebenso unbedingt auf die äußerste Linke sich gestellt. Er bemerkt, was man etwa noch zugeben kann, eine allgemeine unendliche Reihe sei an und für sich weder konvergent noch divergent, eben so lange sie allgemein, d. h. so lange der Fortschreitungsbuchstabe allgemein gedacht werde; aber während sofort die übrige mathematische Welt schließt, eben deßhalb dürfe mit solchen Reihen schlechterdings nicht gerechnet werden, folgert Ohm, ebendeßhalb dürfe und müsse mit ihnen unbedingt gerechnet werden, ohne daß man je ein unrichtiges Ergebniß zu befürchten habe, indem es sich dann blos um das Verhalten der arithmetischen Verrichtungen zu einander

handle, deren bloßer Träger der Fortschreitungsbuchstabe sei. Freilich, fährt Ohm fort, wenn man sofort diesem Buchstaben bestimmte numerische Werthe gebe, so sei eine solche numerische unendliche Reihe entweder konvergent und dann so gut wie ein endlicher Ausdruck, oder aber divergent und dann eine in der Rechnung unzuläßige Form wie $^1/_0$, zum Zeichen dafür, daß für diese Zahlenwerthe die allgemeine Rechnung nicht mehr stattfinde. Allerdings hat sich nun Ohm durch diesen letzteren, gewiß noch von Niemand bestrittenen Satz vor allen praktischen Mißgriffen gesichert, wie sie frühere Mathematiker sich wohl zu Schulden kommen ließen, indem sie in der Anwendung der unendlichen Reihen unvorsichtig zu Werk gingen; allein zu um so seltsameren theoretischen Ergebnissen hat ihn sein erster Satz geführt, worüber er vielfach getadelt, ja verhöhnt worden ist. Mit einem Wort, er stellt Gleichungen zwischen „allgemeinen" unendlichen Reihen auf, welche für gar keinen besonderen Werth der darin enthaltenen Buchstaben richtig sind, wie er selbst angibt, gleichwohl aber unbedingt und vollkommen richtig sein sollen, sofern sie das bloße Verhalten der arithmetischen Verrichtungen zu einander angeben! Jedem, der sich nicht in solche Abstraktionen wie Ohm verrannt hat, wird solche Gleichungen für Undinge erklären; wir wollen sie zwar zunächst blos für gänzlich unbrauchbar, für rein zwecklos erklären, eben weil sie nach ihrem Urheber selbst keine Anwendung gestatten, und damit für praktisch ungefährlich, indem sie ihm selbst blos theoretisch bleiben müssen. Aber dann erst wollen wir sie auch für ungereimt erklären, wenn wir auf Ohm's Standpunkt selbst nachgewiesen haben, daß sie auch keineswegs das Verhalten der arithmetischen Verrichtungen zu einander angeben. Obgleich wir nämlich geneigt wären, das letztere bereits daraus zu schließen, daß die betreffenden Gleichungen für gar keinen Werth der Buchstaben gelten sollen: so wollen wir doch diesen Schluß auf sich beruhen lassen, bis wir in Ohm's Schlüssen selbst den Gedankenfehler aufs klarste enthüllt haben. Denn je größeres Geschrei über die Seltsamkeit jenes Ergebnisses erhoben worden ist, desto hartnäckiger hat sich Ohm hinter das logische Gewebe seiner Schlüsse verschanzt, die ihn mit Nothwendigkeit zu demselben führen sollen. Dieses Gewebe müssen wir also

durchbrechen, wenn wir Ohm selbst zwingen wollen, die Ungereimtheit jenes Ergebnisses zuzugeben und auf seinen Satz über die „allgemeinen“ unendlichen Reihen zu verzichten.

Dies soll nun an dem berüchtigten Beispiel geschehen, welches Ohm in seiner ersten Abhandlung über den Geist der mathematischen Analysis (Seite 91 und 92) beibringt, und welches überdies ganz elementar ist. Dabei werde ich den Fortschritt ins Unendliche durch Punkte mit dahinter stehenden Zeichen des Unendlichen (∞, welches jetzt keinem mehr unbekannt ist, der auf der württembergischen Eisenbahn gefahren) andeuten. Ohm schließt hier wie folgt. Es ist allgemein

$$1)\ \frac{1}{1+x} = 1 - x + x^2 - x^3 + x^4 - \ldots\ldots \infty,$$

denn sowohl der Quotient links, als die unendliche Reihe rechts sind Ausdrücke, deren Produkt mit $1 + x$ der Einheit gleich ist, mithin (da sie eindeutig sind) einander schlechthin gleich. Ebenso und aus denselben Gründen ist allgemein

$$2)\ \frac{1}{x+1} = \frac{1}{x} - \frac{1}{x^2} + \frac{1}{x^3} - \frac{1}{x^4} + \ldots\ldots \infty,$$

man erhält nämlich wieder die Einheit beiderseits, wenn man beiderseits mit $x + 1$ multiplicirt. Da nun $\frac{1}{x+1}$ von $\frac{1}{1+x}$ sich nicht unterscheidet, so wenig als $x + 1$ von $1 + x$, so ist auch

$$3)\ 1 - x + x^2 - x^3 + \ldots\ldots \infty = \frac{1}{x} - \frac{1}{x^2} + \frac{1}{x^3} - \frac{1}{x^4} \ldots\ldots \infty$$

eine ganz und vollkommen richtige Gleichung. Geht man nun aber, fährt Ohm fort, zu Zahlenwerthen über, so gilt die Gleichung (1) blos, so oft $x < 1$, weil nur dann die dortige unendliche Reihe konvergirt, während sie für $x > 1$ divergirt; dagegen gilt (2) blos, so oft $x > 1$, weil die dortige unendliche Reihe blos dann konvergirt, für $x < 1$ aber divergirt; und folglich hört die Gleichung (3), obwohl sie ganz und vollkommen richtig ist, *allemal* auf zu existiren, so oft für x *irgend ein* Ziffernwerth gesetzt wird, weil nach dem vorhergehenden die eine der beiden unendlichen Reihen gerade für alle diejenigen Werthe von x divergirt, für welche die andere konvergirt. Da hätte man denn die auffallende Erscheinung, daß eine Gleichung, ohne auch nur für einen einzigen Werth von x richtig zu sein, gleichwohl un-

bedingt richtig sein soll, weil sie gleichgeltende arithmetische Verrichtungen aussagt! also eine von den Umformungsgleichungen, von denen wir sonst gewohnt sind, daß sie für alle Werthe der Buchstaben gelten (wenigstens für alle reelle Werthe), gilt hier für gar keinen Werth des Buchstabens!

Allein es ist eben keine von den drei Gleichungen eine Umformungsgleichung, keine stellt gleichgeltende arithmetische Verrichtungen auf; denn es ist nicht wahr, daß das Produkt der unendlichen Reihe in (1), sowie auch in (2), mit $1 + x$ der Einheit gleich ist. Die Multiplikation der unendlichen Reihe mit $1 + x$ muß nach Ohm selbst gemäß der Regel für mehrgliedrige geordnete Summen (ganze Funktionen) vorgenommen, d. h. die nämlichen Glieder müssen hier der Reihe nach erst mit 1, dann mit x multiplicirt werden, um dann die zweite Produktensumme zur ersten zu addiren; hiebei heben sich aber keineswegs alle Glieder außer der Einheit auf, vielmehr bleibt auch stets das letzte Glied der zweiten Folge stehen, da, wenn anders die Rechnung mit endlichen Summen hier ihre Anwendung finden soll, beide Folgen gleich viele Glieder haben müssen. Nehmen wir erst eine bestimmte Anzahl n von Gliedern, so ist ersichtlich

$$(1 - x + x^2 - x^3 + \ldots . \pm x^{n-1}) . (1 + x) = 1 \pm x^n;$$

allein dies ändert sich nicht, wenn n unendlich gedacht wird, es geht dann nur ohne Ende so fort nach diesem Multiplikationsgesetz, d. h. so oft du dein stehen gebliebenes $\pm x^n$ gegen das nächste Glied der ersten Folge, d. h. gegen $\mp x^n$ aufhebst, hast du auch in der zweiten Folge wieder ein Glied $\mp x^{n+1}$, und diesen unendlichen Proceß allein darfst du dir bei der Multiplikation der unendlichen Reihe denken, wenn du „genau nach den Gesetzen rechnest, wie mit den ganzen Funktionen von x von unbestimmtem Grad" (Ohm's Geist ꝛc. S. 75). Gegen diese Gesetze fehlst du also, wenn du dir in der ersten Produktenfolge ein Glied mehr denkst; wenn du dich aber etwa durch das Wesen des Unendlichen dazu berechtigt glaubst, soferne bei demselben von einem Unterschied um Eins nicht die Rede sein könne, so ist dadurch der Fehler gegen das Multiplikationsgesetz der Summen nicht nur nicht gut gemacht, vielmehr zeigt sich die Unzuläßigkeit des Verfahrens noch von einer andern Seite. Du rechnest dann

mit dem bestimmungslosen, werthlosen Unendlichen, mit einem Etwas, dessen durch unstatthafte Gleichungen, wie

$$\infty \pm 1 = \infty, \qquad \infty \pm a = \infty$$

vorzustellende Natur eben alles Vergleichen aufhebt; jene Einrede gäbe also nur den Grund von der Unstatthaftigkeit eines solchen Verfahrens an.

Dadurch ist aufs einleuchtendste dargethan, daß Ohm von einer falschen Gleichung ausgegangen ist; die Gleichung (1) ist gar keine Umformungsgleichung; die allgemein und unbedingt richtige Gleichung ist vielmehr nur diese

$$\frac{1}{1+x} = 1 - x + x^2 - x^3 + \ldots . \pm x^{n-1} \mp \frac{x^n}{1+x},$$

man mag n endlich oder unendlich denken, nur in dieser haben beide Seiten die Eigenschaft, daß sie durch Multiplikation mit $1 + x$ auf die Einheit zurückkommen, nur mittelst des Ergänzungsglieds, welches im Allgemeinen nicht fehlen darf, hebt sich jedesmal jenes stehenbleibende Glied der zweiten Produktenfolge auf. Ist aber insbesondere die Reihe konvergent, also $x < 1 > -1$, so kann das Ergänzungsglied fortgelassen werden, und man kann näherungsweise die Gleichung aufstellen

$$\frac{1}{1+x} = 1 - x + x^2 - x^3 + \ldots . \infty,$$

mit dem Sinn, daß die beiden gleichgesetzten Ausdrücke einander um so näher kommen, je mehr Glieder man auf der rechten Seite nimmt. Eine solche Gleichung, in der eine nur bedingt konvergente Reihe auftritt, d. h. welche nur für Werthe des Fortschreitungselements zwischen gewissen Gränzen gilt, ist in gedoppelter Hinsicht als eine unvollkommene Gleichung anzusprechen, einmal weil sie keine vollständige, wirkliche Umformungsgleichung ist, und dann, weil sie nur für gewisse Werthe des Elements im angegebenen Sinn gilt; beides hängt aber in der Art zusammen, daß die Gleichung, sowie sie durch das Ergänzungsglied vervollständigt wird, auch für alle Werthe der Buchstaben gilt. Da ferner das Gelten einer Gleichung mit einer konvergenten unendlichen Reihe immerhin nur den oben angedeuteten Sinn haben kann, so müssen wir selbst eine Gleichung, die eine unbedingt konvergente Reihe enthält, welche also für alle Werthe des Elements näherungsweise gilt, noch für eine unvollkommene Gleichung, für eine

bloße Näherungsgleichung erklären, welche aber in der Anwendung die Stelle einer reinen Umformungsgleichung vertreten kann. Und bringt man eine unbedingt konvergente Reihe (wie z. B. die Exponentialreihe) in neue Rechnungsverbindungen, so fällt zwar die eine Rücksicht weg, die bei der Rechnung mit bedingt konvergenten Reihen zu beobachten ist, die Rücksicht auf jene Gränzen nämlich; allein die andere kommt beiden gemeinschaftlich zu, die Rücksicht auf die Ergänzungsglieder (mag man dieselben angeben können, wie im obigen elementaren Fall, oder nicht), ob nämlich die hinzuzudenkenden Ergänzungsglieder auch in den neuen Verbindungen nur verschwindend kleine Glieder geben, weil sie möglicherweise auch zu Ausdrücken von endlichem Werth sich verbinden könnten. Auf letzteren Umstand hat Radicke in der Vorrede zu seinem Lehrbuch der Arithmetik und niederen Analysis aufmerksam gemacht, und ich unterschreibe die dortigen Behauptungen über das Rechnen mit konvergenten unendlichen Reihen unbedingt. Zwar scheint er etwas von der Ohmischen Ansicht stehen lassen zu wollen, wenn er sagt, „da das Rechnen im Wesentlichen auf Umformungen beruht, so kann ich dem Ohmischen Ausspruche nur dann beipflichten, wenn ich ihn dahin verstehe, daß das Arbeiten mit unendlichen Reihen, in denen nur das Bildungsgesetz der Glieder beachtet werden soll, unbeschränkt sein darf, so lange blos Rechnungsgesetze angewendet werden, die nicht auf Reihen von bedingter Konvergenz sich stützen" (d. h. wenn nicht z. B. der binomische Lehrsatz als Umformungsgesetz angewendet wird); allein die Einräumung wird wieder fast zum bloßen Schein, wenn Radicke fortfährt, man gehe beim Rechnen selten von Reihen aus, in denen ausschließlich auf die Form Bezug genommen werde. Bei dieser Gelegenheit will ich es aber nicht unterlassen, das Buch von Radicke der Aufmerksamkeit der Mathematiker zu empfehlen; es ist darin manches mit ungemeinem Scharfsinn ins Reine gegebracht, was man sonst vergeblich sucht; es ist meines Wissens die erste Analysis, welche nach den untadelhaften Grundsätzen des Ohmischen Systems und ohne dessen Grille von den unendlichen Reihen abgefaßt ist.

Schließlich glaube ich nochmals auf den Nerv meiner Beweisführung gegen Ohm aufmerksam machen zu müssen, sofern

dadurch anderweitigen Erklärungen über die Sache, wie denen von Radicke, noch etwas Wesentliches hinzugefügt wird. Wie dieser hatte ich mir früher die Unstatthaftigkeit des Ohmischen Satzes durch das Wesen der Umformung zurechtgelegt, sofern nur durch das Ergänzungsglied wirkliche Umformungsgleichungen nach Art derjenigen in der Elementararithmetik erzielt werden (man vergleiche das letzte Hauptstück meiner Arithmetik, II., §. 97). Allein wenn nun Ohm behauptet, es gehöre zum Wesen der unendlichen Reihe, daß kein Ergänzungsglied je eintreten dürfe, und daß gleichwohl die so gebildete Reihe ohne alle Rücksicht auf den Werth des Fortschreitungselements (als des bloßen Trägers für das Entwicklungsgesetz) einem endlichen Ausdruck gleich oder eine Umformung davon sein könne, daß man also mit solchen Reihen wie mit endlichen Summen rechnen dürfe, ohne in Widerspruch mit den Gesetzen der arithmetischen Verrichtungen zu gerathen: so mußte ein solcher Widerspruch auf Ohm's eigenem Standpunkt, d. h. mit Voraussetzung seiner Erklärungen und Bestimmungen nachgewiesen werden. Dies ist oben an einem und zwar an einem elementaren Beispiel aufs klarste geschehen, und auf ähnliche Weise kann man alle ähnlichen Behauptungen entkräften. Ein zweites elementares Beispiel führt Ohm in der genannten Schrift S. 94 an, nämlich es sei auch

$$\sqrt{1-x^2} = \pm\left(1 - \tfrac{1}{2}x^2 - \tfrac{1}{8}x^4 - \tfrac{1}{16}x^6 - \ldots\ldots \infty\right)$$

eine schlechthin giltige Gleichung, so lange x allgemein gedacht werde, obwohl für $x > 1$ die Wurzel imaginär, die Reihe rechts divergent sei, denn beide Ausdrücke haben ihrer Form gemäß die Eigenschaft, daß ihre zweite Potenz gleich $1 - x^2$ sei. Dies ist nun eben wieder nicht wahr; denn multiplicirt man die Reihe mit sich selbst, so heben sich die Glieder des Produkts keineswegs alle auf außer $1 - x^2$, so lange man nämlich in beiden Faktoren gleichviele Glieder nimmt, wie es der Begriff der zweiten Potenz oder der Multiplikation mit sich selbst mit sich bringt. Bezeichnet man der Kürze wegen die Summe aller Glieder bis zu dem, welches x^{2n} enthält, mit s_n und den Coefficienten von x^{2n} mit c_n, so ist

$$1 - x^2 = s_n - \tfrac{1}{2}x^2 s_{n-1} - \tfrac{1}{8}x^4 s_{n-2} \ldots\ldots - c_{n-1}x^{2n-2}s_1 - c_n x^{2n} s_0,$$

aber die Summe links ist keineswegs einerlei s_n^2, vielmehr wenn

man die Ueberschüsse von s_n über s_{n-1}, s_{n-2} .... s_1, s_0 der Reihe nach mit d_1, d_2 .... d_{n-1}, d_n bezeichnet, so ist
$$s_n^2 = 1 - x^2 - \frac{1}{2} x^2 d_1 - \frac{1}{8} x^4 d_2 \ldots\ldots - c_{n-1} x^{2n-2} d_{n-1} - c_n x^{2n} d_n,$$
so daß also für jedes n zu $1 - x^2$ noch n sich nicht aufhebende Glieder hinzukommen, und so ohne Ende fort. Und wollte man auch hier wieder mit den unbestimmten Wesen des Unendlichen sich decken, so würde man nicht blos eine Gleichung wie
$$\infty + a = \infty, \text{ sondern selbst } \infty + \infty = \infty!$$
voraussetzen. Ist aber die Reihe nicht allgemein, sondern konvergent, also $x \angle 1$, so werden bei fortwährendem Fortschritt jene stehenbleibenden Glieder verschwindend klein, sowie ihre Summe trotz ihrer unendlichen Menge, so daß das Quadrat der unendlichen Reihe mit endloser Annäherung dem Ausdruck $1 - x^2$ gleich wird, oder was dasselbe besagt, es findet dann der allgemeine Satz von der Konvergenz des Produkts zweier konvergenten Reihen seine Anwendung. Da ich das Elementare hier nicht überschreiten darf, so schließe ich hiemit die Erörterung über die erste Streitfrage, der siegreichen Klarheit meiner Gründe gewiß.

Zusatz.

Vorstehendes hatte ich bereits niedergeschrieben, als ich auf Schlömilch's Werke aufmerksam gemacht wurde, sofern hier die Konvergenz der Reihen mit der äußersten Strenge nach Art von Cauchy gehandhabt und überdies die Ohm'sche Ansicht ebenfalls bekämpft werde. Unmittelbare Bezugnahme auf Ohm habe ich nun zwar bei Schlömilch nicht gefunden, aber als ich einen Streitartikel, auf den derselbe in seiner Analysis sich beruft, im Grunert'schen Archiv nachschlug, so fand ich zu meiner großen Befriedigung, daß dieser treffliche Mathematiker seinem Gegner Barfuß gegenüber die nämlichen Schlüsse gebraucht, um die allgemeine Giltigkeit der Gleichung
$$\frac{1}{1-x} = 1 + x + x^2 + x^3 + \ldots\ldots \infty$$
zu entkräften, und das Schlagende eben darein setzt, daß bei richtiger Ausführung der Multiplikation das Produkt der unendlichen Reihe mit $1 - x$ keineswegs gleich 1 wird. Auch glaubte ich deßhalb meinen Aufsatz nicht umändern zu müssen, wofern ich

mich nur durch einen Zusatz gegen den Vorwurf deckte, etwas als neu auszugeben, was schon da war; vielmehr mag es nur der Sache dienen, wenn die Leser wahrnehmen, wie zwei verschiedene Mathematiker durch selbständiges Nachdenken darauf geführt wurden, den Grund von den Fehlschlüssen der Gegner, die sich bereits durch unzuläßige Ergebnisse verrathen hatten, an derselben Stelle zu finden. Durch den genannten Artikel Schlömilch's erfahre ich überdies, daß es auch immer noch Leute gibt, welche mit divergenten Reihen rechnen, welche z. B. Gleichungen ansetzen wie $1 - 1 + 1 - \ldots \infty = \frac{1}{2}$, daß also Ohm noch nicht auf die äußerste Linke gehört, wie Barfuß, sondern nur das linke Centrum vorstellt, sowie dann diejenigen das rechte Centrum bilden würden, welche zwar die Konvergenz zur Bedingung machen, aber sofort auf konvergente Reihen alle Verrichtungen der Arithmetik unbedenklich anwenden. Wenn endlich Schlömilch noch bemerkt, allerdings finde eine analytische Beziehung zwischen einem Ausdruck wie $\frac{1}{1-x}$ und der unendlichen Reihe statt, aber diese sei im Allgemeinen keine Gleichheit, man solle vielmehr, wenn man mit der Betrachtung jener analytischen Beziehung etwas zu leisten glaube, ein eigenes Zeichen dafür festsetzen: so ist auch dies sehr geeignet, Licht auf die ganze Streitfrage zu werfen, und ich pflichte ihm auch hierin vollkommen bei.

---

2. Die inhaltlosen Träger der Operationszeichen bei Ohm und die imaginären Ausdrücke der Arithmetik.

Wenn man die Arithmetik mit der Lehre von den Rechnungsarten anfängt, so hat man zunächst nichts als die Zahlen schlechthin, die ganzen positiven unbenannten Zahlen; bringt man sofort diese in die durch die Begriffe jener Verrichtungen angezeigten Verbindungen, so stellen diese Zahlenverbindungen entweder wieder Zahlen vor, oder sie lassen sich nicht auf solche zurückführen, sie haben keine Zahlbedeutung. Dahin gehören vorerst die negativen Differenzen, die gebrochenen Quotienten und die irrationalen Wurzeln und Logarithmen. Alle diese Ausdrücke kann man untereinander und mit den Zahlen schlechthin ihrer Entstehung

gemäß vergleichen und jeden in einer von Null aus nach beiden Seiten (nach der zunehmenden und abnehmenden) ins Unendliche sich erstreckenden Reihenfolge unterbringen. Man kann ferner den Begriff der Zahl so erweitern, daß man auch von negativen, gebrochenen und irrationalen Zahlen sprechen kann, sofern man nämlich an die Stelle der Einheit schlechthin je einen jener nicht weiter zurückführbaren Ausdrücke zur beziehungsweisen Einheit nimmt und zeigt, daß je eine unendliche Reihenfolge gleichartiger Ausdrücke aus jenem ebenso hervorgeht, wie die natürliche Zahlenreihe aus der Einheit schlechthin. Dies ist bei Brüchen allgemein bekannt, bei den negativen Zahlen ist es die Differenz 0—1 (die negative Einheit); bei irrationalen Ausdrücken aber kann man auf zweierlei aufmerksam machen, um dieselben unter jenem Begriff unterzubringen; einmal, indem man sie näherungsweise (mit unendlicher Annäherung) auf gebrochene Zahlen zurückgeführt denkt, so daß man auf sie als die Gränzen den Begriff der gebrochenen Zahlen überträgt; alsdann, indem man wie bei den Brüchen je einen schlechthin nicht weiter zurückführbaren Irrationalausdruck als Einheit einer unendlichen Folge gleichartiger Ausdrücke zu Grunde legt, z. B.:

$$\sqrt{2},\ 2\sqrt{2},\ 3\sqrt{2},\ 4\sqrt{2} \text{ u. s. w.}$$

Da endlich alle die genannten Ausdrücke bei der Zurückführung von Größen auf benannte Zahlen die Coefficienten der letzteren werden können, indem die Messung der Größen selbst auf gebrochene und irrationale Coefficienten (Verhältnißzahlen) führt, negative aber durch gewisse Festsetzungen bei gewissen Arten von Größen einen praktischen Sinn bekommen: so hat man jene Ausdrücke sämmtlich in den Begriff der reellen Zahlen zusammengefaßt.

Bildet man sofort, wie ursprünglich aus den natürlichen Zahlen, so aus beliebigen dieser reellen Zahlen Summen, Differenzen, Produkte u. s. w.; so können häufig die Begriffe dieser Zahlenverbindungen oder der ihnen zu Grund liegenden Rechnungsarten nicht mehr in jenem ursprünglichen Sinn aufgefaßt werden, d. h. man hat häufig in diesen zusammengesetzteren Zahlenverbindungen (deren Glieder selbst wieder Zahlenverbindungen sind und zwar nicht zurückführbare) Ausdrücke, welche

blos die Form von Summen, Differenzen, Produkten u. s. w. haben, aber eine neue Deutung oder Erklärung erheischen. Eine Deutung solcher Formsummen, Formprodukte u. s. w. kann nun wiederum häufig aus den Rechnungsgesetzen selbst entnommen werden, welche sich bei den Verbindungen dreier natürlicher Zahlen ergeben haben. Hat man z. B. das Zahlenprodukt oder das Produkt zweier (natürlicher) Zahlen erklärt als gleichbedeutend einer Summe gleicher Summanden, wovon jeder dem Multiplicanden und deren Anzahl dem Multiplicator gleich sei, so findet zwar diese Erklärung in allen denjenigen Fällen noch Anwendung, wo der Multiplicator eine natürliche Zahl ist, weil man hier immer noch eine Summe von gleichen Summanden hat, wenn diese auch keine Summe im ursprünglichen Sinn mehr sein sollte; man hat aber ein bloßes Formprodukt, wenn der Multiplicator ein negativer oder gebrochener Ausdruck ist, die Bedeutung desselben z. B. von

$$A\,.\,\tfrac{2}{3},\ A.\ (-\ 3)$$

ergibt sich aber aus den Gesetzen, welche das Produkt eines Ausdrucks mit einem Quotienten, einer Differenz in einen Quotienten, eine Differenz umformen lehren, nämlich

$$A\,.\,\frac{a}{b} = \frac{A.a}{b},\ A\,(a - b) = A\,.\,a - A\,.\,b,$$

sofern man diese ohne Weiteres („definitionsweise") auf gebrochene Quotienten wie $\frac{2}{3}$ und negative Differenzen wie $0-3$ anwendet. Manchmal kann man auch, mehr oder weniger gezwungen, die ursprüngliche Erklärung nach Art des Zahlbegriffs und mittelst dieses erweitern; man kann z. B. sagen $A.\,\frac{2}{3}$ bedeutet eine Summe von zwei der drei gleichen Summanden, in welche man A zerlegen kann, allein was ist das anders, als die Anwendung des Rechengesetzes

$$A\,.\,\frac{a}{b} = \frac{A}{b}\,.\,a\,,$$

das neben dem oben genannten besteht? Vielmehr wenn man *mittelst* des erweiterten Zahlbegriffs die Sache zurechtlegen wollte, so müßte man etwa sagen, $A\,.\,\frac{2}{3}$ ist gleich dem Produkt $A\,.\,2$ mit der Einheit $\frac{1}{3}$, welche der Multiplicator hat; damit wäre aber nur eine andere Schwierigkeit eröffnet, die in dem Begriff des Produkts aus Faktoren mit verschiedenen Einheiten

läge. Dagegen findet dies gelungene Anwendung bei Summen, wie

$$(-2) + (-3),\ \tfrac{1}{2} + \tfrac{1}{3} \text{ u. s. w.};$$

ausgehend nämlich von dem ursprünglichen Begriff der Zahlensumme als gleichbedeutend einer Zahl, welche soviel Einheiten zählt als beide Summanden zusammen, kann man die erstere obiger Summen wörtlich hiernach auffassen, nur daß an die Stelle der Einheit schlechthin die negative Einheit tritt, die andere aber nach geschehener Umformung in $\frac{3}{6} + \frac{2}{6}$ ebenso, aber mit der beziehungsweisen Einheit $\frac{1}{6}$. Allein auch schon im Gebiet der Summen würde dieses Verfahren wiederum scheitern an solchen, wie $4 + (-2)$, weil die Summanden nun verschiedene Einheiten haben, welche sich nicht auf eine gemeinschaftliche zurückführen lassen, wie dies bei gebrochenen ganzen und selbst (annäherungsweise) bei irrationalen Zahlen geschehen kann. Gleichwohl dürfte man diese Summe, die sich also auf keine Weise als Zahlensumme auffassen läßt, welche vielmehr eine bloße Formsumme ist und bleibt, nicht in die Klasse der sinnlosen Ausdrücke setzen, dergleichen bei benannten Zahlen z. B. die Summe 7 Stunden + 5 Loth wäre, weil zwischen jenen beiden Einheiten eine und zwar eine arithmetische Beziehung stattfindet, nämlich

$$-1 + 1 = 0, \text{ sowie } (-1)^2 = 1,$$

wovon auch die erste die Sache ganz einfach dahin erledigt, daß $4 + (-2)$ auf $4 - 2$ zurückkommt, weil je zwei jener verschiedenen Einheiten sich aufheben. Was ist aber die letztere Auskunft wieder anderes als die Anwendung des Umformungsgesetzes

$$c + (a-b) = (c + a) - b$$

auf den Fall negativer Differenzen, wodurch eben die Bedeutung eines Ausdrucks wie $4 + (-2)$ festgesetzt und wodurch man sofort zu dem Begriff der (sogenannten) algebraischen Summe geführt wird, d. h. einer bloßen Formsumme, welche die eigentliche Summe und die Differenz unter sich begreift. Ebenso führt der vorhin angezogene Fall von der Multiplication auf den Begriff eines Formprodukts, welches das eigentliche Produkt und den Quotienten unter sich begreift; ebenso geht es bekanntlich wieder bei Potenz und Wurzel, weßhalb man auch die Benennungen algebraisches Produkt, algebraische Potenz, vorgeschlagen hat (wobei man aber auch nicht vergessen darf, daß es eben so

Formdifferenzen, Formquotienten und Formwurzeln gibt, welche die Summen, Produkte und Potenzen mit begreifen).

Allein was ist der langen Rede kurzer Sinn? Daß man schon bei den reellen Ausdrücken allerdings auf bloße Formen kommt, Formverbindungen oder, wie Radicke sie nennt, Zeichenverbindungen, welche nur die Form wirklicher Zahlenverbindungen haben, ohne daß deren Erklärung mehr auf sie paßt, deren Bedeutung aber eben darin besteht, daß sie auf wirkliche Zahlenverbindungen gemäß den Gesetzen derselben zurückkommen und mit solchen vertauschbar sind. Man betrachtet dies eben als ihre Erklärung, und dies gilt, sofern man die Irrationalen auf Brüche näherungsweise zurückführt von allen Verbindungen der Reellen. Nun sind aber durch jene Erklärungen, wodurch solche Formsummen u. s. w. auf bereits bekannte Zahlverbindungen zurückgeführt werden, die Gesetze für ihre weiteren Umformungen und Verbindungen bereits vorgeschrieben, sofern sie eben auf die der letzteren zu gründen sind, dergestalt, daß man die Rechnung mit reellen Zahlen aus derjenigen mit natürlichen Zahlen mittelst einiger Erklärungen über die Formverbindungen herleitet, welche Erklärungen selbst wieder auf jenen Rechengesetzen beruhen: mithin fordert das Gebiet des Reellen keineswegs noch jene höchste Allgemeinheit der Begriffe, welche Ohm zu einer vielfach angegriffenen Schroffheit hingerissen hat. Die Frage kann hier nur diese sein: Soll man auf die Art, wie oben geschehen, eigentliche und uneigentliche Summen u. s. w. unterscheiden, und die ursprünglichen Erklärungen der Rechnungsarten durch mehrere nachfolgende ergänzen, oder soll man nicht lieber von vorn herein allgemeinere Erklärungen der Rechnungsarten aufstellen, welche auf alle reelle Zahlen passen? Hierauf ist aber vor der Hand zu erwiedern, einerseits, daß die verschiedenen reellen Zahlen eben nur Verbindungen wirklicher oder natürlicher Zahlen sind, daß also ihr Vorhandensein schon die Anwendung der Rechnungsarten auf natürliche Zahlen voraussetzt, während ihre Anwendung auf reelle Zahlen überhaupt im Grund doch nur eine wiederholte Anwendung auf natürliche Zahlen ist; andererseits, daß die (seinsollenden) allgemeineren Begriffe der Rechnungsarten, welche schon aufgestellt worden sind, z. B. von Cauchy, wie-

derum ihre eigenthümlichen Schwierigkeiten darbieten, dergestalt, daß man nicht nur kaum über das hinauskommt, was oben mittelst des erweiterten Zahlenbegriffs geschehen ist, sondern auch zu falschen Folgerungen geführt wird. *) Dazu kommt dann noch, daß die Anwendung der Rechnungsarten auf imaginäre Ausdrücke doch in solchen Erklärungen nicht begriffen ist. Von diesen muß nun vor Allem die Rede sein.

Man muß die imaginären Ausdrücke, dergleichen die Quadratwurzeln aus negativen Zahlen sind, wohl unterscheiden von Ausdrücken, welche, wie jene ebenfalls nicht auf reelle zurückführbar, aber als schlechterdings sinnlos, werthlos, ungereimt, unmöglich zu bezeichnen sind, wie die Ausdrücke, wo mit 0 dividirt, radicirt und logarithmirt wird. Die letzteren enthalten nämlich einen Widerspruch gegen die obersten Grundsätze, worauf alles Vergleichen und Bestimmen, mithin die Möglichkeit des Rechnens beruht; erlaubt man sich die Null als Divisor zu denken,

---

*) So hat man, wie auch Cauchy in der ersten Note zu seiner algebraischen Analysis thut, die Multiplication dahin erklärt, daß das Produkt ebenso aus dem Multiplicanden hervorgehen soll, wie der Multiplicator aus der Einheit, um darin auch solche Fälle zu begreifen, wo der Multiplicator keine natürliche Zahl, keine Anzahl ist, mithin auch kein eigentliches Produkt d. h. Vielfaches statt findet. Hingegen hat man bemerkt, daß sich daraus z. B. die falschen Ergebnisse

$$(a^m . a^n) = (a . a^m)^n, \quad \sqrt[m]{a} . \sqrt[n]{b} = \sqrt[n]{(b . \sqrt[m]{a})}$$

folgern lassen, denn a^n gehe aus der Einheit hervor, dadurch daß man ihr $a$faches auf die $n$te Potenz erhebe, und $\sqrt[n]{b}$ dadurch, daß man aus dem $b$fachen der Einheit die $n$te Wurzel ausziehe u. s. w. Wenn Cauchy die Potenzirung von A mit B so erklärt, daß A^B ebenso aus A durch Multiplication entstehe, wie B aus der Einheit durch Addition, so möge er einmal die Anwendung dieser Erklärung auf Potenzen wie

$$a^{(b^c)}, \quad a^{\sqrt[b]{c}}, \quad \text{z. B. } 3^{\sqrt{2}} \text{ u. s. w.}$$

zeigen; ja sie paßt ja schon nicht auf die negativen Potenzen, weßhalb er gleich nachher für diese eine besondere Erklärung aufstellt, welche Erklärung aber nicht ursprünglich ist, sondern sich vielmehr auf das bekannte Umformungsgesetz der Differenzpotenz a^{b-c} gründet, die ja auch der obigen ursprünglichen (nach Cauchy nämlich) Erklärung widersprechen könnte! Und was soll man erst von Cauchy's sogenannter „Multiplication der Zeichen" sagen, womit er die Rechnung mit Positivem und Negativem ganz von den auf Zahlen angewandten Rechnungsarten trennen will!

so zieht man z. B. aus der im vorigen Abschnitt als richtig anerkannten Umformungsgleichung

$$\frac{1}{1-x} = 1 + x + x^2 + \ldots . + x^n + \frac{x^{n+1}}{1-x}$$

für $x = 1$ die folgende

$\frac{1}{0} = n + \frac{1}{0}$, wo n jede beliebige, noch so große natürliche Zahl vorstellt*), während man doch genöthigt ist, die Gleichung

$$A = n + A \text{ blos für } n = 0$$

anzuerkennen. Deßhalb darf ich nicht etwa mit Ausdrücken von der Form $\frac{a}{0}$ rechneu, deren Grundeigenschaft wäre $\frac{a}{0} . 0 = a$, etwa in derselben Weise, in welcher ich mit Ausdrücken von der Form $\sqrt{-a}$ rechne, deren Grundeigenschaft $(\sqrt{-a})^2 = -a$ ist. Denn letztere wiederspricht nicht den obersten Grundsätzen oder der Möglichkeit des Vergleichens, sondern nur der Eigenschaft der reellen Zahlen, daß jede gerade Potenz einer solchen positiv ist; ebenso widersprechen gewisse Eigenschaften der negativen Zahlen, z. B. $(-a) . n \angle -a$ (wo n eine natürliche Zahl) denen der positiven. Die imaginären Quadratwurzeln sind ebenso berechtigte Rechenausdrücke, wie die negativen; wie diese Differenzen sind, welche nicht auf positive Zahlen zurückführbar sind, so sind jene Quadratwurzeln, welche nicht auf reelle Zahlen zurückkommen. Aber, sagt man, ein positiver und ein negativer Ausdruck lassen sich doch vergleichen, man kann sagen, welcher von beiden größer ist und um wie viel, während Niemand sagen kann, ob z. B. $\sqrt{-4}$ größer oder kleiner als -3 sei. Allerdings, dies ist auf der andern Seite ein wesentlicher Unterschied; allein das Imaginäre hat doch die Beziehung zu dem Reellen, hängt dadurch mit demselben zusammen, daß seine geraden Potenzen reell sind und daß diese sofort mit reellen Ausdrücken sich vergleichen lassen. Auch lassen sich die imaginären Quadratwurzeln eben=

*) Dies ist das Ergebniß, wenn man jene Gleichung auf den Fall $x=1$ anwendet, nicht, wie Wiegand meint $\frac{1}{0} = \infty$, sofern er die unendliche Reihe ohne Ergänzungsglied in diesem Divergenzfall anwendet und mit $\frac{1}{0} = 1 + 1 + 1 + 1 \ldots$ (ins Unendliche) beweisen will, daß $\frac{1}{0}$ eine unendliche Menge von Einheiten vorstelle, oder dem Unendlichen gleich sei, was an sich eine widersinnige Gleichung ist, da das Unendliche alles Vergleichen seinem Begriff nach aufhebt.

falls auf den Zahlbegriff zurückführen und folglich untereinander vergleichen; denn sofern nach den Wurzelgesetzen $\sqrt{-a} = \alpha\sqrt{-1}$, indem $a = \alpha^2$ gedacht wird, so gehen alle imaginären Quadratwurzeln aus $\sqrt{-1}$ hervor, wie die reellen Zahlen aus der Einheit schlechthin und man kann von imaginären Zahlen sprechen, deren beziehungsweise Einheit $\sqrt{-1}$ auf eine bestimmte Art aus der Einheit schlechthin hergeleitet ist und zu ihr die Beziehung hat

$$(\sqrt{-1})^2 = -1\text{, also } (\sqrt{-1})^4 = 1\text{,}$$

und von hier aus zerfallen die imaginären Zahlen wie die reellen in ganze und gebrochene, positive und negative, rationale und irrationale. *)

Daß ich mich auf diese Erörterungen eingelassen habe, hat seinen Grund darin, daß man noch so häufig diese Ausdrücke von der Form $a\sqrt{-1}$ als unmögliche Zahlen oder Größen, selbst in ganz neuen und sehr guten Werken bezeichnet findet, so sagt z. B. Schlömilch in seiner Analysis: „$\sqrt{-1}$ ist zwar geradezu arithmetisch unmöglich, weil es keine Zahl gibt, die mit sich selbst multiplicirt -1 hervorbringt, wir werden es aber doch beibehalten, weil es uns wenigstens zu formell merkwürdigen Relationen verhilft." Meint der einsichtsvolle Mathematiker eine Zahl im eigentlichen Sinn, so sind -4, $\sqrt{2}$, $\frac{2}{3}$ ebenso unmögliche Ausdrücke; meint er aber eine reelle Zahl, so ist $\sqrt{-1}$ doch nicht unmöglicher, als -1 es ist an derjenigen Stelle der arithmetischen Entwicklung, wo man noch nichts als die natürlichen (eigentlichen) Zahlen hat. In der That hat in der reinen

*) Hier kann ich die Bemerkung nicht unterdrücken, daß ich durch die mathematischen Belehrungen des H. Dr. Reuter in seiner Recension von Egen's Arithmetik, welche diese Zeitschrift kürzlich mitgetheilt hat, in ein lebhaftes Erstaunen versetzt worden bin. Wir erfahren hier, es sei unrichtig, daß jedes imaginäre Monomium auf die Form $k\sqrt{-1}$ sich bringen lasse, weil z. B. für $\sqrt{-k} = \sqrt{k}\,\sqrt{-1}$ die Größe $\sqrt{k}$ irrational, aber k eine rationale Größe sei! Ebenso erfahren wir, daß es Umschreibung einer Erklärung sei, wenn man beweise, daß $\sqrt[m]{\frac{a}{b}} = \frac{\sqrt[m]{a}}{\sqrt[m]{b}}$, denn da jeder Bruch aus Zähler und Nenner bestehe, so verstehe es sich von selbst, daß die Wurzelausziehung aus beiden Bestandtheilen geschehen müße!! Hier ist jede weitere Bemerkung überflüssig, um sich ein unzweideutiges Urtheil von der zweideutigen mathematischen Rolle des H. Dr. Reuter zu bilden.

Arithmetik die negative Differenz -1 vor der imaginären Quadratwurzel $\sqrt{-1}$ nichts voraus, und bei der Anwendung auf benannte Zahlen zeigt auch ein negatives Ergebniß oft einen nicht minder starken Widerspruch in der Aufgabe an, als ein imaginäres auf der einen Seite, auf der andern aber hat das Imaginäre auch seine geometrische Bedeutung, wenn auch nicht in derselben Einfachheit wie das Negative. Darauf werde ich aber von einer andern Seite in einem Zusatz zurückkommen, um hier die Hauptsache, um die es sich handelt, nicht zu sehr zu verzögern.

Nach den vorstehenden Erörterungen hat nun die Summe $a\sqrt{-1} + b\sqrt{-1}$ nicht nur nichts Unmögliches an sich, sondern sie kann selbst vermöge des erweiterten Zahlbegriffs als eine eigentliche Summe angesehen werden. Anders verhält es sich aber mit einer Summe wie $a + b\sqrt{-1}$; diese ist wieder eine Formsumme wie $a + (-b)$, aber unterscheidet sich von dieser dadurch, daß, während letztere auf eine bereits bekannte Zahlenverbindung $a - b$ zurückkommt, erstere keine Zurückführung gestattet. Ebendeßhalb aber, weil einerseits der Ausdruck $a + b\sqrt{-1}$ die Form einer Summe hat, andererseits auf keine Zahlenverbindung zurückkommt, deren Gesetze bereits festgestellt sind, darf man ohne weiteres die Gesetze der Summen auf ihn anwenden z. B.
$(a + b\sqrt{-1}) + (a' + b'\sqrt{-1}) = (a + a') + (b + b')\sqrt{-1}$
$(a + b\sqrt{-1}) \cdot c = ac + bc\sqrt{-1}$ u. s. w. setzen, ohne einen Widerspruch zu befürchten, wofern man nur das Eine festhält, daß die imaginäre Einheit $\sqrt{-1}$ die oben angegebene Beziehung zur Einheit schlechthin hat, wodurch z. B.
$(a + b\sqrt{-1})(a - b\sqrt{-1}) = a^2 - b^2(\sqrt{-1})^2 = a^2 - (-b^2)$
auf die Quadratsumme $a^2 + b^2$ zurückkommt, während die entsprechende Verbindung reeller Ausdrücke $(a + b)(a - b)$ der Quadratendifferenz $a^2 - b^2$ gleich ist. Bei der Summe $a + (-b)$ dagegen bedarf die Anwendung der Summengesetze eines Nachweises, weil man nicht mit den Eigenschaften oder Gesetzen der dieser Summe gleichbedeutenden Differenz $a - b$ in Widerspruch gerathen darf. — Man könnte nun an zweierlei Anstoß nehmen, einmal an den Formsummen, deren Bedeutung eben nur darin bestehen soll, die Form einer Summe zu heben, alsdann an der Berechtigung, auf diese abstrakten Ausdrücke die Gesetze der

Zahlensummen anzuwenden. Sollte denn die Form der Summe blos darin bestehen, daß das Zeichen $+$ zwischen a und b $\sqrt{-1}$ gesetzt wird? Allerdings, wenn bei dem Zeichen an den dadurch vorgestellten Begriff gedacht wird, daß also a und b $\sqrt{-1}$ so verbunden werden, wie die Zahlen 2 und 3 in der Summe $2+3$, nur daß jene allgemeine oder Formsumme nicht mehr einer Zahl gleich ist, welche soviel Einheiten zählt als die beiden Summanden zusammen, wie es diese Zahlensumme ist, während sie dagegen mit der letzteren alle in der bloßen Form gegründeten Eigenschaften theilt, und hierin liegt schlechtweg die Berechtigung zu der Anwendung der die Summen betreffenden Umformungsgesetze, welche hier erklärungsweise gelten und wobei blos nach der Bedingung $(\sqrt{-1})^2 = -1$ Genüge geleistet werden muß. Wer indeß die Sache nicht sowohl begrifflicher als greifbarer dargestellt wünscht, der kann sich mittelst des Begriffs der beziehungsweisen Einheiten oder des erweiterten Zahlenbegriffs die Sache so zurechtlegen, daß die Summe $a + b\sqrt{-1}$ das Hinzuzählen von b imaginären Einheiten zu der reellen Zahl a vorstelle (beziehungsweise wenn b gebrochen oder irrational, $b = \frac{m}{n}$, das Hinzuzählen von m Einheiten von der Form $\frac{\sqrt{-1}}{n}$); und hiebei wird die Einwendung, daß dies eine Summe wie 4 fl. + 6 Ꝟ wäre, wie oben, dadurch beseitigt, daß die beiden Einheiten in $a + b\sqrt{-1}$ die mehrfach gedachte rein arithmetische Beziehung zu einander haben, vermöge deren die Summanden in der Potenz gleichartig werden können. Im Wesentlichen hat man übrigens denselben Begriff der Formsumme wie zuvor. Aber welcher Mathematiker hat je Anstand genommen, diese Ausdrücke als Summen zu behandeln, nur ohne es ausdrücklich zu sagen? Wir von der Ohm'schen Schule unterscheiden uns blos dadurch, daß wir die hiebei insgemein befolgten Grundsätze aussprechen und auf die Höhe der Allgemeinheit aufmerksam machen, in welcher man sich hier bewegt; d. h. in bloßen Rechnungsformen. Gewiß ist dies aber natürlicher und folgerichtiger, als wenn Cauchy diese imaginären Ausdrücke als symbolische Ausdrücke ohne Sinn hinstellt, mit denen man gleichwohl rechne wie mit reellen; oder was ist dies im Grund anderes, als eine er-

schwerende und bedenkliche Umschreibung der zuvor entwickelten Lehre.

Die Ausdrücke von der Form $a \pm b\sqrt{-1}$ sind übrigens die einzigen, wobei dieser, wenn man will, schwierige, Umstand eintritt, daß sie einerseits bloße Formen sind, wie es auch z. B. a^0 rc. ist, andererseits nicht nach Art dieser Potenz durch ihre Form auf Ausdrücke von bekannter Bedeutung zurückkommen. Denn die Analysis zeigt sofort, wie durch nichts als Umformungen, wenn auch (zum Theil wenigstens) mittelst unendlicher Reihen, alle weitere Verbindungen imaginärer Ausdrücke, sowie alle nicht reellen Verbindungen reeller Ausdrücke (wofern sie nur nicht zu den völlig werthlosen und ungereimten Ausdrücken gehören) auf eben jene Form zurückkommen; auch ist diese Lehre ein bedeutsames Hauptstück der sogenannten Analysis „des Endlichen." Ebendeßhalb aber und wegen der Höhe von Abgezogenheit, die dem Begriff der imaginären Zahlenverbindungen inwohnt, möchte ich die Rechnung mit dem Imaginären ganz in die Analysis flüchten, obwohl die ersten Elemente derselben in Beispielsammlungen, wie die M. Hirschische, vorkommen, obwohl ich selbst sie in meine Arithmetik aufgenommen habe. Ich bin jetzt der Ansicht, daß in die Elementararithmetik blos der Begriff gehört, daß $\sqrt{-a^2}$ nicht reell noch mit Reellen vergleichbar ist, und daß ein imaginäres Ergebniß bei Aufgaben über benannte Zahlen einen Widerspruch anzeigt (und wenigstens einen Widerspruch gegen die Natur der reellen Zahlen bei rein arithmetischen Aufgaben). Alsdann versteht sich auch von selbst, daß die Lehre von den kubischen Gleichungen (die Cardans-Regel) in der Elementararithmetik keine Stelle finden kann, daß man hier (etwa in einem ergänzenden Hauptstück) kubische und höhere Gleichungen höchstens versuchsweise auflösen und dabei einen Begriff von der an sich ganz elementaren (Neutonischen) Näherungsmethode geben darf.

Wir kehren nun zu Ohm zurück, und verfolgen seine Vorstellungen über die erörterten Begriffe und Grundsätze hinaus, worin wir ihm noch unbedingt beipflichten. Vor allem hat er dieselben, die wir an dem Falle $a + b\sqrt{-1}$ und aus Gelegenheit desselben aufstellen mußten, allgemein ausgesprochen und an die Spitze des Systems gestellt. Er will z. B. von vorn herein

Summen und Differenzen als bloße Formen betrachtet wissen, deren Erklärung durch die drei Gleichungen vorgestellt wird
$a + b = b + a$, $(a + b) + c = (a + c) + b$, $(a - b) + b = a$,
welche Gleichungen dann auch blos den Sinn haben, daß sie das Verhalten der „Operationen" ausdrücken, bloße Formgleichungen sind, in denen man sich um die Bedeutung der einzelnen Buchstaben gar nicht mehr bekümmert. In seinen späteren Abhandlungen über den Geist der Analysis werden dann diese Buchstaben bloße Träger der Operationszeichen genannt und für ganz inhaltslos (welches Wort Ohm stets mit großen Anfangsbuchstaben schreibt) erklärt; es wird behauptet, man rechne weder mit Größen noch mit Zahlen, sondern blos mit Formen, und ganz allgemeine Ausdrücke seien weder reell noch imaginär, sondern eben schlechthin allgemein, eben weil die Buchstaben ja als inhaltslos gedacht werden. Man hat diese Behauptungen vielfach angegriffen und als ungereimt verschrien. Und in der That muß Manches wenigstens weggeräumt werden, bis das zurückbleibt, was wir in Schutz nehmen können. Es ist, als ob mit Ohm der Begriff durchgegangen wäre, oder vor zu luftiger Allgemeinheit sich verflüchtigt hätte, woraus erst wieder ein bestimmtes Etwas niedergeschlagen werden muß. Denn bedenken wir folgendes.

Die Buchstaben sollen völlig inhaltslos, bloße Träger der Operationszeichen sein. Was soll das heißen? Daß eine arithmetische Umformungsgleichung Einerleiheit von „Operationen" aussagt, z. B. daß

$$a + (b - c) = (a + b) - c$$

aussagt, „die Addition einer Differenz ist einerlei mit der Addition des Minuenden und Subtration des Quotienten" versteht sich, und zwar ist in der höchsten Allgemeinheit, die man diesem Satz gibt, der Sinn nur der, daß er gelte, was auch die arithmetischen Ausdrücke vorstellen mögen. Aber solche stellen sie immer vor und sind nie inhaltslos, und was auch diese Ausdrücke sein mögen, so sind sie zuletzt aus den natürlichen Zahlen, aus dem Begriff der Vielheit entstanden. Es wird doch stets etwas addirt und zu etwas, und dies ist etwas arithmetisches oder ein arithmetisches Etwas, d. h. etwas, was mit Ohm am

passendsten ein Ausdruck (Rechenausdruck) genannt wird. — Die Ausdrücke in den allgemeinen Formgleichungen sollen weder reell noch imaginär, weder positiv noch negativ u. s. w. sein. Was soll das heißen? Ist denn das nicht das Obst, welches weder Kirschen noch Trauben, weder Birnen noch Pflaumen wäre? So gut Obst entweder das eine oder das andere, nicht aber weder das eine noch das andere ist, so gut ist ein arithmetischer Ausdruck entweder reell oder imaginär, und zwar ist hier die Wahl blos zwiefach. Und noch mehr, da in dem gemischtimaginären Ausdruck von der Form $a + b\sqrt{-1}$ alle reellen Ausdrücke und die imaginären Zahlen (d. h. die einfach die Form $b\sqrt{-1}$ haben) enthalten sind, so wird man die höchste Allgemeinheit erzielen, wenn man überall jene Form zu Grunde legt, nur daß man damit nicht anfangen kann, weil jene Form erst im Verlauf der Arithmetik von den natürlichen Zahlen aus entsteht. Wenn ich in der Geometrie einen Satz über Parallelogramme beweise, so lege ich in der Figur, die mir immerhin blos als Träger des Beweises dienen mag, ein ganz unregelmäßiges Parallelogramm, das bei manchen Schriftstellern Rhomboid heißt, zu Grunde, nicht aber ein Parallelogramm, das weder Quadrat noch Rechteck noch Rhombus noch Rhomboid wäre. Gewiß, diese Ohm'sche Allgemeinheit ist eine nebelhafte, trügerische Allgemeinheit und von hier aus mag auch das wirklich Trügerische in der Vorstellung von den allgemeinen unendlichen Reihen, die weder convergent noch divergent seien, ermessen werden; wir brauchten aber in dem ersten Abschnitt hierauf nicht einzugehen, weil wir, auch diese Ohm'schen allgemeinen Reihen zugegeben, daraus nur schließen mußten, daß man eben deßhalb mit ihnen nicht rechnen dürfe. — Man rechnet nach Ohm (und er schreibt hier immer mit Anführungszeichen „rechnet") weder mit Größen noch mit Zahlen, sondern mit Formen. Was soll das heißen? Soll der Sinn nur der sein, daß alles Rechnen auf Umformungen beruht oder ein Umformen von Zahlenverbindungen ist, so bin ich allerdings ganz damit einverstanden, sofern z. B. auch was man im unwissenschaftlichen Sprachgebrauch des ersten Unterrichts Addiren u. s. w. von ganzen Zahlen nennt, offenbar auf das Umformen der Summe u. s. w. in eine zehnheitliche Zahl zurückkommt.

Doch davon wird erst später die Rede sein, und das ist ein Satz, den ich völligst vertrete. Allein wenn jener Satz noch etwas anderes aussagen soll, daß man etwa beim Rechnen nicht mit Zahlen zu thun habe, so müßten wir das wieder gänzlich abweisen, indem wir vielmehr überzeugt sind, daß alles Rechnen eben nur die Zahlen zum Gegenstand und zur Voraussetzung hat, während die Anwendung der Rechnung auf Größen wieder durch die Zahlen vermittelt wird.

Es ist in der That zu bedauern, daß Ohm durch die gerügten Schroffheiten seine gute Sache den Angriffen der Gegner so sehr bloßgestellt hat, und den Lesern, die sich bei ihm belehren wollen, durch solche Spitzfindigkeiten, die am Ende mit der Sache erst nichts zu thun haben, nur die Gesichtspunkte verrückt. Behalten wir aber die Hauptsache im Auge, das Rechnen mit gemischt imaginären Ausdrücken anzubahnen, und entkleiden wir die Ohm'schen Erklärungen jener überspannten Allgemeinheiten, so ist in denselben der einzig richtige Weg zu jenem Ziel enthalten. Zwar hat man gegen die eben beispielsweise angeführte Erklärung der allgemeinen Summe eingewendet, entweder passe sie nicht blos auf die Summe, sondern auch auf andere ebenmäßige Zahlenverbindungen, wie namentlich auf das Produkt, oder sie setze das Eigenthümliche der Summe, die bestimmte Form zum Unterschied von anderen Formen nur in das Kreuz (+), das zwischen die Buchstaben gesetzt werde. Allerdings können Ohm's Sätze so mißverstanden werden, weil er eben nur sagt, allgemeine Summen seien die Formen $a+b$, $a+b+c$, wenn man von dem Wesen der Zahlensumme, eine Zahl vorzustellen, welche soviele Einheiten zählt, als die Summanden zusammen, absehe und nur die Vertauschbarkeit der Summanden festhalte, als das rein formhafte Merkmal der Summen. Er hat sich aber in seiner Vertheidigung gegen Kummer's Angriffe (welche ich blos aus dieser Vertheidigung kenne) näher darüber erklärt, daß nämlich jene eigenthümliche Form eben darin bestehe, daß die Summanden in der allgemeinen Summe stets auf dieselbe Weise verbunden zu denken seien, wie die Zahlen in der Zahlensumme, so daß jene auf diese zurückkomme, sowie man Zahlen für die Buchstaben setze. Dann ist es dasselbe, was wir

oben Formsumme genannt und durch den erweiterten Zahlbegriff dem Begriff der Zahlensumme näher zu bringen versucht haben, und man darf weder behaupten, daß der Begriff auch auf andere Zahlenverbindungen passe, noch daß das Additionskreuz die Stelle eines Begriffs vertrete. Uebrigens hätte man von Ohm's sonstigem Streben nach Abschneidung von Mißverständnissen und überdeutlichem Wortreichthum erwarten dürfen, daß er dies nicht erst in einer Vertheidigung gesagt haben sollte.

Da nun die zurückkehrenden Rechnungsarten (Subtraction, Division, Wurzelung, Logarithmirung) als solche stets durch die fortschreitenden (Addition, Multiplication, Potenzirung), die ihre Grundlage bilden, erklärt werden, so sind jene auf jeder Stufe der Allgemeinheit erklärt, sowie diese es sind; d. h. die vier Gleichungen

$(a - b) + a = a$, $(a : b) . b = a$, $(\sqrt[b]{a})^{b} = a$, $b^{\overset{b}{\log} a} = a$

enthalten die Erklärung der Differenz, des Quotienten, der Wurzel und des Logarithmen für jede Bedeutung der Buchstaben. Anders aber ist es mit den fortschreitenden Rechnungsarten selbst; denn die ursprünglichen Erklärungen derselben oder die der eigentlichen Summen, Produkte und Potenzen beruhen auf dem Begriff der natürlichen Zahl. Ueber ihre höchste Verallgemeinerung kann man nun nach dem Vorhergehenden folgenden **allgemeinen arithmetischen Satz** dem Geist des **Ohm**'schen Systems gemäß aufstellen. Wenn man zu Ausdrücken gelangt, welche die Form von Summen, Produkten, Potenzen haben, ohne daß sie die ursprüngliche Erklärung dieser Zahlenverbindungen, noch die Zurückführung auf schon bekannte Zahlenverbindungen gestatten: so betrachtet man als ihre Erklärung, eben sofern sie noch Summen, Produkte, Potenzen sein sollen, die Umformungsgesetze, welche sich für die eigentlichen Summen, Produkte, Potenzen ergeben haben, nämlich die folgenden, da diese allen andern zu Grunde liegen:

$a + b = b + a$, $(a + b) + c = (a + c) + b$,
$a . b = b . a$, $(a . b) . c = (a . c) . b$, $(a + b) . c = a . c + b . c$,
$(a^b)^c = (a^c)^b$, $a^{b+c} = a^b . a^c$, $a^{b.c} = (a^b)^c$, $(a . b)^c = a^c . b^c$.

Und man ist hiezu berechtigt und darf keinen Widerspruch befürchten, sofern man nachweist, daß diese Gesetze (welche man

in allen Fällen beweisen kann, wo man Zahlenverbindungen von bekannter Bedeutung hat) weder unter sich noch mit den Grundsätzen über die Herleitung von Gleichungen aus Gleichungen (z. B. gleiches zu gleichem addirt gibt gleiches u. s. w.) je in Widerspruch stehen können, und im betreffenden Fall die Bedingungen aufstellt, unter denen dieser Widerspruch beseitigt wird. — Dies hat zuerst Radicke in seiner schon gelobten Arithmetik vollständig ausgeführt, und es ist dies eine zweite bemerkenswerthe Eigenschaft dieses Buches neben derjenigen, welche ich im ersten Abschnitt berührt habe; eine dritte finde ich in der Art, wie im letzten Hauptstück des Werks die Lehre von der Entwickelbarkeit der Funktionen, die wiederum die Einleitung zur höheren Analysis bildet, ausgeführt ist. *)

Eine andere Frage ist aber nun, wo gehört der erwähnte arithmetische Lehrsatz hin? und hier muß ich Ohm und Radicke entgegentreten, die ihn an die Spitze der Arithmetik selbst stellen. Vielmehr gehört er nach meiner Ansicht gar nicht in die Arithmetik im engeren Sinn oder in die Elementararithmetik, und am wenigsten an die Spitze. Denn die Arithmetik hat die Aufgabe, vom Begriff der Zahl und von den natürlichen Zahlen aus jene nicht zurückführbaren Rechenausdrücke eben erst allmälig entstehen zu lassen und die Gesetze und Bedingungen zu finden, wornach die Rechnungsarten auf sie wiederum anwendbar sind; im Anfang aber kennt sie noch keinen dieser Ausdrücke, sondern nur

---

*) Diesen Anerkennungen gegenüber muß ich aber auch die Ausstellung machen, daß Radicke in dem Punkt der Verallgemeinerung sich ebenfalls nicht frei von den an Ohm gerügten Auswüchsen erhalten hat, nur merkwürdiger Weise auf gerade entgegengesetzte Art. Zwar daß er von seinen Zeichenverbindungen sagt, die Buchstaben stellen keine Zahlen noch Zahlenverbindungen vor, sondern nur Elemente oder Zeichen ohne besonderen Werth oder Inhalt, das sind wieder Ohm's inhaltlose Buchstaben; aber während es bei Ohm bloße Träger der Operationen sein sollen und diese die Eine Hauptsache, will Radicke bei den Zeichen der Operationen den Gedanken an die Verstandesoperation selbst entfernt wissen, damit die bloße Form übrig bleibe. Dies führt ihn dann zu der Sonderbarkeit, z. B. eine Ziffernsumme 3 + 4 von der Zahlensumme 3 + 4 zu unterscheiden, so daß diese zwar den Zahlenwerth 7, jene aber keinen Zahlenwerth habe, daß dort das Zeichen + ein allgemeines, nicht aber ein Hinzufügungszeichen wie hier wäre!

die natürliche Zahlenreihe. Da ferner die Bedeutung jenes abstrakten Satzes entschieden darin liegt, die Rechnung mit dem Imaginären anzubahnen und da wir diese bereits aus der Arithmetik in die Analysis geflüchtet haben (mit all den schweren und feinen Untersuchungen, die damit zusammenhängen, wie Vieldeutigkeit der Wurzeln und Logarithmen); so werden wir auch jenen Satz in die Analysis verlegen, sei es in die Einleitung zur Analysis überhaupt, oder, was ich vorziehe, in das Hauptstück von den imaginären Ausdrücken, als Einleitung zu demselben. Die Arithmetik beschränkt sich dann auf die reellen Zahlenverbindungen, und bei diesen braucht man jenen Satz nicht, da sich alle bloße Formen innerhalb dieses Gebiets auf bekannte wirkliche Zahlenverbindungen zurückführen lassen; nämlich auch die irrationalen, vermöge ihrer näherungsweisen Zurückführung auf Brüche, wobei dann immer durch das Verfahren, welches in der Elementargeometrie z. B. bei der Kreismessung befolgt wird, die Beweise zu vollkommener Strenge erhoben werden können. Diesen Gang der arithmetischen Beweisführung von den natürlichen Zahlen aus habe ich im siebenten Hauptstück meiner Arithmetik übersichtlich auf eine Art zusammengestellt, welche, wie ich mir schmeichle, nichts zu wünschen übrig läßt, dabei überdies noch die Rechnung mit dem Imaginären angedeutet, was ich aber jetzt weglassen würde. Weiter übrigens auf das Verhältniß von Arithmetik und Analysis einzugehen, halte ich nicht für Sache dieser Zeitschrift.

Zusatz.

In den Heidelberger Jahrbüchern hat neuestens meine Arithmetik eine sehr günstige Beurtheilung von Schnuse erfahren, was ich um so mehr anzuerkennen habe, als der Herr Recensent durch meine Aeußerung über Ohm's Bedeutung für die (Elementar-)Arithmetik in der Vorrede mit einem minder günstigen Vorurtheil die Lesung meines Buchs begonnen hat, wie er sagt, da er in Ohm's Abhandlungen über den Geist der mathematischen Analysis auf die ungereimtesten Behauptungen gestoßen sei. Dies sind diejenigen, die ich so eben einer Kritik unterzogen habe. Allein wenn Schnuse meint, daß mir der Gaußische Fortschritt in der Lehre vom Imaginären, welcher

nämlich dessen geometrische Bedeutung betrifft, unbekannt gewesen sei, so muß ich widersprechen, und ich belege dies zunächst mit folgenden beiden Angaben. Einmal habe ich dem Imaginären keineswegs alle Bedeutung im Gebiet der Größen abgesprochen, vielmehr heißt es bei der Lehre von der Anwendung der algebraischen Gleichungen auf Größen (II. Theil, S. 215): „bei der Untersuchung (welcher man nämlich die Ergebnisse der Gleichungen hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Aufgabe unterziehen muß), ist das Hauptgesetz, daß im Allgemeinen weder Null nach ein negativer, noch vollends ein imaginärer Ausdruck Coefficient einer benannten Zahl sein kann, sondern nur beziehungsweise, was schon im ersten Theil (§. 118) hinsichtlich der negativen Coefficienten ausgeführt worden ist (und worauf im zweiten §. 63 zurückkommt), etwas Aehnliches gilt aber selbst von imaginären." Die Ausführung hielt ich aber nicht für Sache der Elementaralgebra, zumal da die Anwendung auf Geometrie überhaupt in meinem Buche mit einem einzigen Beispiel (mit Bezug auf die negativen Ergebnisse) abgethan werden mußte. Alsdann ist die Zahlentheorie seit mehr als 5 Jahren ein Lieblingsgegenstand meiner Studien, weßhalb ich auch in meiner Arithmetik den Fermatschen Lehrsatz in die Elementararithmetik einzuführen versucht habe; aus Gelegenheit dieser Studien aber habe ich nicht nur die Disquisitiones arithmeticae von Gauß, sondern auch seine Theorie der biquadratischen Reste studirt, in welcher er in den imaginären ganzen Zahlen von der Form $a + b\sqrt{-1}$ die Quelle der geheimsten Beziehungen zwischen den natürlichen Zahlen entdeckt, eine Abhandlung, die ich für das Feinste halten möchte, was die reine Mathematik in diesem Jahrhundert zu Tage gefördert hat. Hier aber hat Gauß jene geometrische Bedeutung der imaginären Ausdrücke angedeutet, deren weitere Besprechung aber hier wiederum nicht am Ort zu sein scheint, die ich vielmehr einer Beurtheilung des diese Idee weiter ausführenden Werks von Scheffler vorbehalte. Schließlich aber möchte ich die hohe Gewährschaft eines Gauß, wenn er sich so nachdrücklich gegen die „unmöglichen Zahlen oder Größen" erklärt, denjenigen entgegenhalten, die wie Schlömilch diese veraltete Redeweise wieder

aufwärmen und mit Cauchy um diese Dinge herumgehen, wie um ein brennendes Feuer. Ja ich möchte den Ausspruch, den ein geistreicher französischer Chemiker von der organischen Chemie gethan hat: „c'est le pivôt sur lequel roulera desormais la chimie entière" von der Arithmetik des Imaginären mit Beziehung auf die gesammte Arithmetik wiederholen.

---

3. Die sieben Rechnungsarten und die Eulersche Erbschaft.

Der große Deutsche aus Basel, Euler, d. h. Derjenige, welcher zuerst der gesammten Mathematik (mit Ausschluß der Elementargeometrie) also der gesammten rechnenden Mathematik sammt allen ihren Anwendungen die Gestalt gegeben hat, in der wir sie noch haben, wenn auch vielfach erweitert und berichtigt: — der große Euler ist es, in dessen Algebra die Lehre von den sieben Rechnungsarten entschieden angedeutet, ja mehr als angedeutet ist. Nachdem er im ersten Abschnitt des ersten Theils der Reihe nach von Summen und Differenzen, Produkten und Quotienten, Potenzen und Wurzeln gehandelt, leitet er im 20sten Kapitel die Logarithmenlehre durch folgende Betrachtung ein, welche von uns heutzutage an die Spitze der Arithmetik gestellt wird.

Euler sagt: „die erste Rechnungsart: die sich dem menschlichen Verstande darbietet, ist unstreitig die Addition, es handelt sich bei derselben um die Summe zweier Zahlen $a + b$, stellt man dieselbe durch c vor, sofern sie einer dritten Zahl gleich ist, so hat man die Gleichung $a + b = c$. — Von dieser Gleichung aus fragt es sich sofort, wie b aus a und c gefunden werde, und die Antwort ist $b = a - c$, so daß also der Ursprung der Subtraction nur in der Umkehrung der Additionsfrage liegt; zugleich erhält man, da es sich zutragen kann, daß der Subtrahend die größere Zahl ist, den Begriff einer neuen Art von Zahlen, der negativen. — Wenn mehrere zu addirende Zahlen einander gleich sind, so wird ihre Summe durch Multiplication mit der Anzahl gefunden und heißt alsdann Produkt $a . b$, wo b die Anzahl der gleichen Summanden; stellt man die

Zahl, welcher dieses Produkt gleich ist, durch c vor, so hat man die Gleichung $a.b = c$. — Wirft man nun wieder die Frage auf wie b aus c und a gefunden wird, so ergibt sich $b = \frac{c}{a}$, d. h. die Division beruht auf der Umkehrung der Multiplicationsfrage; weil es sich aber oft zutragen kann, daß die Zahl c sich nicht wirklich durch a theilen läßt und gleichwohl der Buchstabe b einen bestimmten Werth hat, so wird man wieder auf eine neue Art von Zahlen, die gebrochenen geführt. — Wie nun die Multiplication aus der Addition entstanden ist durch Hinzufügen einer Zahl zu sich selbst, so gelangt man durch den Fall, daß mehrere gleiche Zahlen multiplicirt werden sollen, zur Potenz a^b, wo b die Anzahl der gleichen Faktoren: ist dann wieder c die Zahl, welche die Potenz a^b gleich ist, so hat man die Gleichung $a^b = c$. — Wenn man jetzt von hier aus wieder die Frage umzukehren sucht, so kann dies auf zweierlei Art geschehen, indem entweder a aus b und c oder b aus a und c gefunden werden soll; diese Doppeltheit der Umkehrungsfrage fiel nämlich in den obigen Fällen weg, weil bei der Addition und Multiplication a und b vertauschbar waren d. h. wegen $a+b=b+a$, $a.b=b.a$; bei den Potenzen aber, wo a^b von b^a verschieden ist, unterscheiden sich auch die beiden Fragen, und während die erste zur Wurzelausziehung führt, $a = \sqrt[b]{c}$, so leitet die andere zur Lehre von den Logarithmen, $b = \log c$ für die Grundzahl a. Wie endlich die Wurzelausziehung in allen Fällen, wo c nicht wirklich eine Potenz von a ist, und wo folglich a weder einer ganzen noch einer gebrochenen Zahl gleich ist, zu einer neuen Art von Zahlen führt, den irrationalen, deren es nach der Mannigfaltigkeit der Wurzeln unendlich viele Arten gibt, so kommt auch bei den Logarithmen eine ganz neue Art von Zahlen zum Vorschein, die nicht einmal zu den obigen Irrationalen gerechnet werden können; überdies ergibt sich bei beiden eine ganz besondere Art von Zahlen, die eigentlich gar keine Zahlen sind, die imaginären Wurzeln und Logarithmen."

Dies ist in der That im Wesentlichen der Grundgedanke des Ohm'schen Systems (man vergleiche z. B. das erste Hauptstück meiner Arithmetik); und die Verbindung in welche dadurch

die Grundlehren der Arithmetik kommen, ist wirklich so schön und organisch, daß man sich nicht genug verwundern kann, warum man sich noch so häufig dagegen sträubt, warum man insbesondere, wenn man auch etwa in Potenzerhebung und Wurzelausziehung ein drittes Paar von Rechnungsarten anzuerkennen geneigt ist, um so hartnäckiger sich weigert, die Logarithmenbeziehung als Rechnungsart aufzufassen, wodurch das System der Rechnungsarten sich wirklich erst abrundet oder vielmehr allein zu einem System wird.

Ohne der Euler'schen Darstellung, die heutige ausführlich gegenüber zu stellen und etwa das erste Hauptstück meiner Arithmetik auszuschreiben, füge ich nur die Wahrnehmungen bei, wodurch die Lehre von den sieben Rechnungsarten neuerdings vervollkommnet worden ist. — Erstlich wird die Urverrichtung des Zählens, d. h. das Hinzufügen oder Addiren der Einheit, woraus der Begriff der Zahl selbst sich bildet, allen Rechnungsarten oder Verbindungen schon vorhandener Zahlen zu Grunde gelegt, dergestalt, daß die Addition einer Zahl zu einer Zahl erklärt wird durch die Addition der einzelnen Einheiten, deren Anzahl die letztere Zahl zählt, eine Erklärung, welche somit durch die Gleichung

$$a + b = a + \overset{1}{1} + \overset{2}{1} + \overset{\cdots\cdots b}{\cdots\cdots 1}$$

vorgestellt werden kann. *) Da alsdann das Produkt und die Potenz die Verbindungen einer mehrmals addirten und (beziehungsweise) multiplicirten Zahl mit der Anzahl sind, was durch die Gleichungen

$$a \,.\, b = \overset{1}{a} + \overset{2}{a} + \overset{3}{a} + \overset{\cdots\cdots}{\cdots\cdots} + \overset{b}{a}$$
$$a^b = a \,.\, a \,.\, a \times \cdots\cdots \times a$$

vorgestellt wird, so sind hiermit die Begriffe der Summe, des

*) Diese Erklärung der Summe ziehe ich jetzt der sonst gebräuchlichen, auch in meinem Lehrbuch enthaltenen des Ebenmaaßes wegen vor, wornach die Summe eine Zahl vorstellt, die so viele Einheiten zählt, als beide Summanden zusammen; dies ist aber sofort unmittelbare Folge von jener und gestattet dann auch die Ausdehnung auf beliebige viele Summanden. Offenbar braucht man, um die Addition einer Zahl auf das Zählen zurückzuführen, nur den Addenden, nicht auch den Augenden in seine Einheiten aufzulösen.

Produkts und der Potenz mit dem Begriff der Zahl verknüpft. Zweitens wird gezeigt, daß aus der Potenz, deren Glieder nicht mehr vertauschbar sind, keine neue Verbindung aus zwei Zahlen, wovon die eine die Anzahl der Wiederholungen angäbe, hervorgehen könne. Denn betrachtet man die Zahlenverbindung a^{a^a}, indem beispielsweise nur 3 anstatt b Zahlen auf diese Weise durch wiederholtes Potenziren verbunden werden, so ist dieser Ausdruck allerdings eine Verbindung von drei Zahlen, wovon jede a ist, allein sie gehen nicht auf einerlei Weise in die Verbindungen ein, wie zuvor in $a + a + a$ oder $a . a . a$, haben nicht dieselbe Rolle noch einerlei Namen, sondern von den drei a sind entweder zwei Grundzahlen und eine Exponent, wenn ich mir die Verbindung so denke $a^{(a^a)}$, oder es sind zwei Exponenten und eine Grundzahl, wenn $(a^a)^a$ gemeint ist. Eben daraus aber, daß diese beiden Ausdrücke nach der Natur der Potenz gänzlich von einander verschieden sind, während $(a + a) + a = a + (a + a)$ und $(a . a) . a = a . (a . a)$ ist, folgt, daß die drei a nicht auf einerlei Weise in jene Verbindung eingehen, daß man also auch nicht eine neue Verbindung der Zahlen a und 3 (oder allgemein b) hat. — Drittens. Die Auflösung des Ebenmaaßes zwischen den Gliedern, welches bei der Potenz statt findet und wodurch mit ihr die Stufenfolge der Rechnungsarten endet, hat auch zur Folge, daß der Potenzerhebung zwei Kehrverrichtungen gegenüberstehen, welche erst miteinander den vollständigen Gegensatz dazu bilden. Dies zeigt sich insbesondere darin, daß während eine doppelte Subtraction und Division sich aufheben kann, indem

$$a - (a - b) = b, \quad a : (a : b) = b,$$

dies weder bei der Wurzelausziehung noch bei der Logarithmirung stattfindet, indem weder durch Radicirung von a mit $\sqrt[b]{a}$, noch durch Logarithmirung von a mit $\overset{b}{\log}\, a$ die andere Zahl b sich ergibt, wohl aber zwischen beiden Kehrverrichtungen der dritten Stufe, indem b sich ergiebt, sowohl wenn a mit $\overset{b}{\log}\, a$ gewurzelt, als wenn a nach $\sqrt[b]{a}$ logarithmirt wird. — Viertens. Vermöge der im vorigen Abschnitt ausführlich besprochenen Zahlenverbindungen der bloßen Form nach paaren sich die Rechnungs-

arten in der Art, daß jede Differenz als eine Formsumme, jeder Quotient als ein Formprodukt, jede Wurzel als eine Formpotenz und umgekehrt dargestellt werden kann, indem

$$(a - b) = a + (- b),\ a : b = a . (1 : b),\ \sqrt[b]{a} = a^{1/b}$$

$$a + b = a - (- b),\ a . b = a : (1 : b),\ a^b = \sqrt[1/b]{a}$$

ist (Potenz und Wurzel übrigens haben diese Beziehung, wie man sieht, nicht durch sich selbst, sondern mittelst der vorhergehenden Stufe); die letzte Rechnungsart aber steht den drei Paaren ungepaart oder vereinzelt gegenüber, indem kein Logarithme in eine Potenz oder Wurzel noch umgekehrt sich umgestalten läßt.

Die Schönheit und Klarheit dieser Lehre vor den sieben Rechnungsarten in Verbindung mit der großen Gewährschaft eines Euler ist Alles, was ich hier dafür anführe; ich enthalte mich daher aller weiteren Polemik gegen einen Fischer oder Cauchy, einmal weil ich oben schon in einer Note Proben von des letzteren Wirthschaft in den ersten Elementen gegeben, die ihn wahrlich nicht als den großen und einzigen Helden der mathematischen Strenge kennzeichnet, wofür ihn Schlömilch ausgibt, alsdann weil die Sache, wo man nicht geradezu Unrichtiges aufzeigen kann, nur dem wissenschaftlichen Geschmack anheimzugeben ist, um hier bei Ohm ein System, dort z. B. bei Fischer ein Stück- und Flickwerk zu erkennen. Sehen wir nun noch kürzlich nach, wie sich von hier aus die Arithmetik gestaltet, um damit unsere Ansicht vom Rechnen zu belegen.

Da wir uns überzeugt haben, daß nur sieben der Art nach verschiedene Verbindungen zweier Zahlen möglich sind und daß darauf alle Arten neuer Zahlen, wie Euler sie nennt, nämlich Zahlen in weiterem Sinn, d. h. alle Arten von nicht auf Zahlen zurückführbaren Verbindungen von Zahlen, beruhen: so ist mit den natürlichen Zahlen und ihren siebenerlei ursprünglichen Verbindungen, oder wenn wir wollen, mit den acht Begriffen von der Zahl und den sieben Rechnungsarten der Stoff der Arithmetik gegeben. Alles Rechnen besteht aber sofort in dem Umformen der Ausdrücke, die sich ergeben, wenn die Glieder der ursprünglichen Zahlenverbindungen selbst wieder irgendwie durch die Rechnungsarten zusammengesetzt sind, und die Grundregeln dafür sind

die Umformungen, welche in den einfachsten Fällen statt finden, wo in jeder der sieben ursprünglichen Zahlenverbindungen an die Stelle des einen oder des andern Glieds wieder jede von den sieben Verbindungen tritt. Dies gibt 2 . 7 . 7 oder 98 Grund-Umformungsgesetze mit drei Zahlen und ebensoviele Hauptsätze der Arithmetik, wovon aber ein namhafter Theil blos das Vorhandensein einer einfachen und unmittelbaren Umformung verneint, bei welcher nämlich die dritte Zahl mit den Gliedern der vorhandenen Zahlenverbindung verbunden würde, z. B. $c:(a+b)$ gestattet keine Umformung, bei welcher die Glieder der in diese Verbindung eingehenden Summe mit der dritten Zahl c einfach durch eine der Rechnungsarten verbunden werden könnten. Auf diesen Gesetzen also, wovon wieder die in dem vorigen Abschnitt zusammengestellten den übrigen zu Grund liegen, die daraus mittelst der Grundsätze über das Herleiten von Gleichungen aus Gleichungen hergeleitet werden, beruht alles weitere Umformen beliebig zusammengesetzter Ausdrücke und damit alles Rechnen. Es beruht darauf z. B., um nur das trivialste zu nennen, die Bruchrechnung, d. h. die Auflösung der Aufgabe, jeden beliebig aus Büchern zusammengesetzten Ausdruck in einen einzigen Bruch (beziehungsweise gemischte Zahl) von kleinster Benennung umzuformen; es beruht darauf, selbst die Decimalrechnung, d. h. die Auflösung der Aufgabe: Summen, Differenzen, Produkte, Quotienten, und weiterhin auch Potenzen, Wurzeln und Logarithmen zehnheitlich ausgedrückter Zahlen in zehnheitliche Zahlen (wenn auch oft nur näherungsweise) umzuformen.

Wenn man aber die letztere Aufgabe nach hergebrachter Weise mit der Rechnungsart selbst zu verwechseln gewohnt ist, wenn man z. B. unter Addition zweier Zahlen eben die Umformung der Summe in eine (zehnheitliche) Zahl versteht, so können wir uns demselben allerdings nachgehends anbequemen, wenn wir, worin Ohm so gründlich Recht hat, vorausgeschickt haben, daß mit Bildung des Ausdrucks z. B. $321 + 36$ die Addition gemacht ist, daß es aber sofort gilt, diesen in den Ausdruck 357 umzuformen, eine Umformung, welche nach den Gesetzen der Summen von Summen vor sich geht, da jene Summanden 321 und 36 selbst Summen sind und zwar Summen von Produkten, deren eines

Glied je eine Potenz von 10 ist ($3 . 10^2 + 2 . 10 + 1$). Der gedachten Verwechslung steht nämlich die zur Seite, daß man die zehnheitlichen Ausdrücke der Zahlen für die Zahlen ansieht und darüber vergißt, daß eine zehnheitliche Zahl wie 1847 selbst wieder eine schon ziemlich verwickelte Zahlenverbindung ist. Unbegreiflich aber erscheint es mir, daß man es Ohm nicht nur abgestritten, sondern selbst als lächerlich verhöhnt hat, wenn er behauptet, mit Bildung der Summe $7 + 5$ sei die Addition fertig, denn 12 ist keineswegs die Summe, sondern eine Zahl, welche jener Summe gleich ist; diese ist blos die Verbindung $7 + 5$, mit der ich soviel Einheiten mir vorstelle, als die beiden Summanden zusammen zählen. Unbegreiflich ist es mir insbesondere, wenn mein geehrter Herr Recensent als Einwurf gegen den Satz „alles Rechnen ist ein Umformen von Zahlenverbindungen" anführt, daß, wenn man z. B. nach den Umformungsgesetzen im zweiten Hauptstück meiner Arithmetik das Produkt $(7 - 2) : 4$ in die Differenz $7 . 4 - 2 . 4$ umgeformt habe, die Rechnung noch nicht aus sei, sondern daß dann erst noch $7 . 4$ und $2 . 4$, endlich $28 - 8$ berechnet werden müssen. Es liegt hierin ein doppelter Fehler. Denn einmal sind letztere Rechnungen eben nur weitere Umformungen (z. B. das Produkt $7 . 4$ in die Summe 28 u. s. w.); alsdann sage ich nicht, daß mit jenen Umformungen, die ich im zweiten Hauptstück kennen lehre, das Umformen oder das Rechnen zu Ende sei, im Gegentheil wird im letzten Paragraphen jenes Hauptstücks (in welchem eben nur Umformungen jener Art vorkommen sollten) bereits die weitere Art von Umformungen, die Decimalrechnung, eingeleitet, wenn es in einer Anmerkung heißt: „da man aber die wirklichen Zahlen immer in der zehnheitlichen Ausdrucksweise sich vorzustellen pflegt, so erwächst, um den bestimmten Werth irgend eines vorgelegten Ausdrucks einzusehen, die weitere Aufgabe, Summen, Produkte u. s. w. von zehnheitlichen Zahlen wieder auf die zehnheitliche Form zu bringen; diese Aufgabe aber wird im nächsten Hauptstück gelöst." Man muß aber nothwendig wenigstens die Gesetze der 5 ersten Rechnungsarten kennen, ehe man die sogenannten „4 species" (nach dem gewöhnlichen Sinn des Worts) wissenschaftlich auseinandersetzen kann, eben weil die Zahlen, d. h. ihre zehnheitlichen

Ausdrücke, an welche unsere Vorstellungen von den Zahlen durch Gewohnheit gebunden sind, in die Klasse derjenigen Ausdrücke gehören, welche ich Potenzausdrücke in meiner Arithmetik genannt habe, d. h. in die Klasse der nach Potenzen einer und derselben Zahl geordneten Summen. Die Lehre von denselben ist allgemein betrachtet die Lehre von den ganzen Funktionen; die Rolle, welche diese bei der Darstellung der Zahlen durch allgemeine Zeichen spielen, ist dieselbe wie die, welche den zehnheitlichen Zahlausdrücken im Gebiet der bestimmten Zahlen zukommt.

---

4. Zahl und Größe. Ohm und Cauchy.

Fragt man sich, was Längen, Flächen, Körperräumen, Winkeln, Geschwindigkeiten, Drucken, Zeiten, Massen, Geldsummen u. s. w. — lauter Dingen, welche bekanntlich Gegenstände mathematischer Betrachtung sind, gemeinschaftlich zukomme, so ist es offenbar dies, daß es Dinge sind, wovon jeder Theil (sei er auch noch so klein) wieder ein Ding derselben Art ist. Eben als solche betrachtet sie die Mathematik, wenn auch nicht ausschließlich. Um dieses gemeinschaftlichen Merkmals willen kommt den genannten Gegenständen füglich ein gemeinschaftlicher Name zu, und dieser Name ist füglich Größe (in dem Sinn, wo das Wort ein Ding bezeichnet und eine Mehrzahl hat, zu unterscheiden von dem Sinn, wo es eine Eigenschaft bezeichnet soviel als Großheit); — Größe, sagen wir, ist jedes Ding, wovon jeder Theil ein Ding derselben Art ist, wobei wir, wohlverstanden, Theil im allgemeinsten Sinn nehmen, ohne irgend den Begriff der Zahl oder des Vielfachen (Division im arithmetischen Sinn) vorauszusetzen. Unter diesem Begriff der Größe ist nun offenbar die (abstrakte) Zahl nicht enthalten, sowenig als irgend eine (concrete) Anzahl von Dingen oder vielmehr von Einzelwesen (Individuen), die in dieser oder jener Beziehung gleichartig (weßhalb sie auch in der Sprache einen gemeinschaftlichen Namen führen), aber getrennte selbständige Dinge sind, die zusammen kein Ding derselben Art geben. Ohne Zweifel ist die Vorstellung der Zahl selbst (der unbenannten, abstrakten) eben dadurch entstanden, daß man solche Dinge zusammenzufassen,

zu zählen sich genöthigt sah, was vielleicht ursprünglich durch Wortbiegung (Dualis, Trialis), durch Ableitung und Zusammensetzung von Worten geschah, und erst bei fortschreitender Sprachbildung durch eigene Zahlworte, mit denen dann die Vorstellung der Zahl selbst sich einstellte. Von der angeschauten (concreten) Vielheit von Einzelwesen hat man sich zum Begriff der bloßen (abstrakten) Vielheit erhoben, einer Vielheit von Einheiten schlechthin, und die Vorstellung jeder **bestimmten** Vielheit von Einheiten ist Zahl.

Mit diesen Begriffen von Größe (sofern das Gemeinsame der oben aufgezählten Arten von Größen dadurch ausgedrückt wird) und von Zahl wird Jedermann einverstanden sein. Euklid hat ja schon gesagt *αριθος. πληθμος εσι σογκειμενων μοναδων*, und auch wir können mit Weglassung der Vorstellung blos sagen, Zahl sei eine bestimmte Vielheit von Einheiten. Damit ist aber die weitere Frage noch nicht erledigt, ob nicht ein höherer Begriff sich aufstellen lasse, unter welchem alle jene Größen, so gut wie die Zahlen enthalten wären, und es war ohne Zweifel das Bestreben, eine Erklärung der gesammten Mathematik von Einem Begriff aus aufzustellen, was die Mathematiker veranlaßt hat, so verschiedenartige Gegenstände, wie die Zahlen und **jene** Größen unter Einen Hut zu bringen, unter einen allgemeinen Begriff von Größe. Man hat nämlich gesagt, Größe ist, was vermehrt und vermindert werden kann, allerdings so weitschichtig wie gemeinfaßlich; man hat alsdann **jene** Größen blos für die eine Hauptart erklärt, für die stetigen, und allerdings liegt in obigem Begriff derjenige der Stetigkeit; man hat endlich eine zweite Hauptart von Größen hinzu erfunden, indem man die Zahlen (im weitesten Sinn) zu nichtstetigen oder diskreten Größen stempelte, und so schien allerdings mit eigenthümlicher Diskretion der Begriff der Größenlehre für die Mathematik gerettet.

Allein was ist denn damit gewonnen, daß man so verschiedenartige Gegenstände wie Zahlen und (stetige) Größen unter einem scheinbar höheren Begriff zusammenfaßt, der sie blos äusserlich verbindet? Es erscheint mir als ein Fall, wie der vom arithmetischen und geometrischen Verhältniß, den ich in meiner Arithmetik (im 6ten Hauptstück) beurtheilt habe. Die Kluft zwi-

schen beiden bleibt dennoch, und man hat dann blos den einer so abgerundeten Erklärung fähigen Namen Größe stets noch durch die Beinamen stetig und diskret näher zu bestimmen. Alsdann bemerkt doch auch, daß der Zweck, den ihr bei eurem Größenbegriff im Auge habt, erst nicht erreicht wird. Denn um Alles, womit die Mathematik zu thun hat, mit demselben zu umfassen, ist er einerseits zu weit, andrerseits zu eng. Denn Geistesgaben und Fertigkeiten aller Art, Ruhm, Würde u. s. w. sind auch Dinge, die einer Vermehrung und Verminderung fähig sind, keineswegs aber mathematische Größen. Und wenn die Geometrie offenbar auch mit Gestalt und Lage zu thun hat, bei diesen Gegenständen aber von keiner Vermehrung und Verminderung die Rede sein kann (ist ja doch kein Dreieck als solches eine Größe, sondern nur, sei es sein Flächenraum, sei es seine Grundlinie u. s. w.): so umfaßt Größe nicht jeden Gegenstand wirklicher mathematischer Betrachtung (man sollte deßhalb auch die Geometrie nicht Raumgrößenlehre nennen). Allerdings werden die genannten geometrischen Gegenstände meistens und können sogar stets durch Größen untersucht werden, allein sie gestatten wenigstens auch eine von aller Beiziehung der Größen unabhängige Betrachtung, und sind jedenfalls nicht selbst Größen; sie verhalten sich zu den Raumgrößen etwa wie wieder diese zu den Zahlen und Zahlenverbindungen, sofern die Raumgrößen mittelst der letzteren in Untersuchung gezogen werden können, obgleich sie auch eine von aller Bezugnahme auf Zahlen unabhängige Vergleichung gestatten. Aus diesen Gründen erkläre ich den weiteren Begriff der Größe und die darauf sich gründende Begriffsbestimmung der Mathematik für mangelhaft und unbefriedigend, und lade Jedermann zu der Genügsamkeit ein, geradezu bei den von selbst sich darbietenden Begriffen von Größe und Zahl stehen zu bleiben, ohne ein höheres drittes für beide zu suchen. Und wenn ihr einen Begriff der gesammten Mathematik verlangt, so schlage ich euch vor, ob wir es nicht vorziehen wollen, von mathematischen Wissenschaften zu sprechen, anstatt von einer Wissenschaft der Mathematik, um dann den gemeinsamen Beinamen mathematisch nicht sowohl in einen gemeinsamen Gegenstand jener Wissenschaften, als vielmehr in einen gemeinsamen formhaften Karakter ihrer Lehren zu setzen,

in die mit praktischer Anwendbarkeit gepaarte theoretische Abgezogenheit der Begriffe, und in die ebensosehr auf Schlüsse als auf Anschauungen sich gründende Strenge der Beweise. Darauf deutet ja auch der griechische Name, welcher in den sciences exactes der Franzosen widerhallt.

Fragt man aber, welche Gegenstände vorzugsweise oder mit den wenigsten Voraussetzungen aus der Erfahrung jene mathematische Erkenntnißweise gestatten, so hat man die bekannten Zweige der sogenannten „reinen Mathematik"; jene Gegenstände sind Zahl, Zeit, Raum, Bewegung und zwar dergestalt, daß eben mit der letzteren die Zeit in mathematische Betrachtung kommt, und man hat damit die Wissenschaft der Zahl (Arithmetik), die des Raums (Geometrie) und die der Bewegung (Mechanik). Ich habe „vorzugsweise" gesagt; denn von diesem Gesichtspunkt aus erscheint auch der Unterschied zwischen den reinen und angewandten mathematischer Wissenschaften blos als ein gradweiser. Die letzteren setzen mehr Erfahrungsmäßiges voraus; wenn sich aber die mathematische Betrachtungsweise einmal eines Gegenstandes bemächtigt und ihn eben damit zu einem abgezogenen gemacht hat, so ist die weitere Behandlung die gleiche. Ich habe keine mathematische Wissenschaft aufweisen können, welcher der Begriff der Zeit ebenso zu Grunde läge, wie der des Raumes der Geometrie, weil es keine gibt, so wenig als eine Longimetrie möglich ist, d. h. ein Theil der Geometrie, welcher alle Betrachtungen und Verzeichnungen in einer und derselben Geraden vornähme; eine solche Gerade kann aber mit Recht als das Bild oder (mit Kant zu reden) als das Schema der Zeit betrachtet werden. Erst wenn man mißt, wenn man die Größen durch benannte Zahlen ausdrückt, kann die Längenmessung Gegenstand einer Lehre sein und ebenso die Zeitmessung, und letztere wird eine sehr ausführliche und verwickelte Lehre, weil die Zeitmaße und die Epochen mit so vielen anderweitigen Dingen zusammenhängen. Lächerlich aber ist mir stets die Meinung vorgekommen, als wenn die Arithmetik die reine Zeitwissenschaft wäre; sie ist ohne Zweifel aus den kantischen „reinen Anschauungen a priori" hervorgegangen, sofern diese beiden aller reinen Mathematik zu Grunde liegen sollten, allein ich kann lediglich nicht begreifen, wiefern der Begriff der

Zahl oder die ihr zu Grunde liegenden Begriffe von Vielheit und Einheit aus dem Begriff der Zeit hervorgehen, oder wiefern das Zählen enger mit einer Zeitfolge zusammenhängen sollte, als jede andere in der Zeit vor sich gehende Thätigkeit. Weitere Untersuchungen über Zahl, Raum, Zeit gehören gar nicht in die betreffenden mathematischen Wissenschaften, sie sind vielmehr deren Gegebenes, Vorausgesetztes.

Weit entfernt also die Mathematik als Eine Wissenschaft zu betrachten, welche die Größenlehre wäre, betrachten wir vielmehr die Größenlehre als eine der mathematischen Wissenschaften, diejenige nämlich, welche auf den Grund des allgemeinen Begriffs von der Größe, mit welchem wir begonnen haben, die allgemeinen Gesetze kennen lehrt, wornach Größen überhaupt mittelst der Zahlen verglichen und der Rechnung unterworfen werden können. Es ist ein schöner Gedanke von Ohm um diese allgemeine Größenlehre; allein in Ohm's eigenen Erklärungen von der Größe scheint mir verfehlt, daß der Begriff der Zahl dabei zu Grunde gelegt wird. Dies ist am auffallendsten in seiner Elementarmathematik, wo er sagt „Größe nennen wir Alles, was entweder schon eine benannte Zahl ist, oder doch noch als eine benannte Zahl sich herstellen läßt"; aber auch die Erklärung im System zielt auf dasselbe, wenn es daselbst heißt „jedes Ding, das selbst keine Zahl, dagegen ein Vielfaches eines anderen Dings ist, oder als solches betrachtet werden kann oder muß, heißt eine Größe." Dagegen sind diese Bestimmungen nothwendige Folgen des oben aufgestellten Begriffs. Denn demselben gemäß kann sofort jede Größe mit einer gleichartigen in der Art verglichen werden, daß man angibt, wie oft die eine in der anderen enthalten ist (daß man die eine durch die andere mißt), eine Angabe, welche durch eine Zahl oder Zahlenverbindung geschieht (d. h. durch eine jener nicht auf natürliche Zahlen zurückführbaren Zahlenverbindungen, welche übrigens unter den erweiterten Zahlenbegriff fallen). Der Ausdruck von Größen durch (sogenannte) benannte Zahlen und die Anweisung auf solche die arithmetischen Umformungen und die algebraischen Gleichungen anzuwenden, machen den Gegenstand jener allgemeinen Größenlehre aus. Die allgemeinsten und einfachsten dieser Regeln pflegt man übrigens mit Recht unter dem Titel „Rech-

nung mit benannten Zahlen" in die Arithmetik selbst aufzunehmen, zumal da der arithmetische Unterricht stets mit praktischen Anwendungen verbunden werden muß. Die verwickelteren Fälle aber, welche einen Inbegriff anderweitiger Kenntnisse voraussetzen, oder besondere Größenarten betreffen, wo die Anwendung der Rechnung weniger auf der Hand liegt, sind Gegenstände besonderer Unterrichtszweige, wie politische Arithmetik, Wahrscheinlichkeitsrechnung, Trigonometrie, Geodäsie u. s. w.

Ich füge noch eine Bemerkung bei, welche die Unterscheidung von Zahl und Größe auch von praktischer Seite empfehlen mag. Oder sollte diese nicht gegen den Mißbrauch sichern, welcher in der Behandlung der benannten Zahlen so allgemein verbreitet ist? Wenn man nämlich die nächste beste Algebra aufschlägt, wo Aufgaben über Größen aufgelöst werden, selbst Lhuilier nicht ausgeschlossen oder Nagel's Bearbeitung von der englischen Aufgabensammlung des Miles Bland: so kann man lesen z. B. der Preis jeder Elle sei x, anstatt x fl. oder (allgemein) x Geldeinheiten, oder: die Länge des Rechtecks sei x, die Breite y, also xy der Inhalt des Rechtecks. Warum sich eine solche Ungenauigkeit zu Schulden kommen lassen, da man doch recht wohl weiß, wie es heißen soll, wenn man nicht den obersten Grundsätzen der Rechnung mit benannten Zahlen Hohn sprechen will? Dieser Gleichgiltigkeit in der Behandlung benannter Zahlen wird gewiß gesteuert, wenn man festhält, daß zuletzt immer blos mit unbenannten Zahlen gerechnet werde, und daß daher die algebraische Gleichung blos solche enthalten soll; daß die algebraische Behandlung von Aufgaben über Größen stets zuerst von diesen zu Zahlen, und zuletzt wieder von diesen zu Größen ausdrücklich übergehen hat. Diesen Grundsatz aber wird man um so eher festhalten, wenn man es sich abgewöhnt, die Zahlen als Größen zu betrachten und zu behandeln. Freilich versteht es sich so zu sagen bei so leichten Aufgaben von selbst, was gemeint ist; aber erstens warum etwas der Meinung überlassen? Und zweitens sind nicht alle Aufgaben so leicht; mit je mehrerlei Größen man sofort in Anwendungen der Rechnung auf Geometrie, Mechanik und Physik zu thun hat, desto mehr wird man durch die gerügten Nachläßigkeiten zu falschen Schlüssen veranlaßt, oder in die lächerliche Lage ver-

setzt, daß man am Ende gar nicht weiß, was man ausgerechnet hat. Auch was diesen Punkt betrifft, kann ich mit Selbstgefühl auf die betreffenden Abschnitte in meinem Lehrbuch verweisen, nämlich erstlich die erste Abtheilung des sechsten, zweitens die zweite des achten und drittens die zweite des zehnten Hauptstücks. Am letztgenannten Ort zeige ich zuletzt an Einem geometrischen Beispiel, wie sehr man sich mit der Deutung negativer Ergebnisse bei geometrischen Aufgaben in Acht zu nehmen hat. *)

Um übrigens jedem Mißverständniß vorzubeugen, so will ich nicht unterlassen zu erklären, daß ich die gerügten Nachläßigkeiten keineswegs aus der gewöhnlichen Ansicht von Zahl und Größe herleite, sondern daß ich nur einen Anhänger der Ohm'schen Ansicht für minder fähig dazu erachte. Ebensowenig erkläre ich überhaupt die gewöhnliche Behandlungsweise der gedachten Lehren für mathematisch fehlerhaft (ausgenommen die Lehre von den „negativen Größen"), aber der logische Vorzug liegt sicherlich auf Seiten der Ohm'schen Lehrweise. — Schließlich muß ich noch einmal auf Cauchy zurückkommen. In der mehrfach getadelten ersten Note zu seiner algebraischen Analysis unterscheidet dieser große Mathematiker stets die Rechnungsarten mit Zahlen und die mit Größen (quantités). Man erwartet zuerst bei letzteren die Regeln für benannte Zahlen; allein weit gefehlt, es handelt sich ja um Produkte zweier Größen, um Potenzen und Wurzeln von Größen; diese Größen Cauchy's sind vielmehr nichts anderes, als was wir positive und negative Ausdrücke nennen, Brüche dagegen werden immerhin unter den Zahlen begriffen! Ich bescheide mich, dergleichen zurechtzulegen, sei es auch

*) Durch eine Uebereilung hat sich in dem Schluß dieser Erörterung ein Fehler eingeschlichen, den ich hier anzuzeigen für der Mühe werth erachte. Es soll nämlich daselbst (Zweiter Theil S. 233 unten) so heißen: „2) daß jene Lage BZZ' der schneidenden Linie in demselben Kreise nur dadurch mittelst negativer Coefficienten erzielt werden kann, daß man den gesuchten Punkt X, nachdem $\overline{BY}$ gefunden ist, vollends durch den Winkel CBX oder ABY erzielt; nennt man nämlich dessen Verhältniß zu 4 Rechten φ, so hat man aus dem rechtwinkligen Dreieck BYA die (trigonometrische) Bestimmungsgleichung $d \cos \varphi = y$, woraus, nachdem y wie oben gefunden ist, $\varphi = \pm \beta$ folgt, wo β die Gradanzahl ist, die in den Tafeln dem Cosinuswerth entspricht;" u. s. w. wie im Buch.

von einem Cauchy, und setze daher seine Erklärung über nombres, quantités und grandeurs als Rebus für meine Leser bei: „De même qu'on voit l'idée de nombre naître de la mesure des grandeurs, de même on acquiert l'idée de quantité (positive ou négative) lorsque l'on considère chaque grandeur d'une même espèce donnée comme devant servir à l'accroissement ou à la diminution d'une autre grandeur fixe d'une même espèce. Pour indiquer cette destination, on représente les grandeurs qui doivent servir d'accroissement par des nombres précédés du signe +, et les grandeurs qui doivent servir de diminution par des nombres précedés du signe —. Cela posé, les signes + ou — placés devant les nombres peuvent être comparés à des adjectifs placés auprès de leurs substantifs. On désigne les nombres précédés du signe + sous le nom de quantités positives, et les nombres préeédés du signe — sous le nom de quantités négatives (also 4 ist eine Zahl, + 4 und — 4 aber sind Größen!!). Enfin l'on est convenu de ranger les nombres absolus qui ne sont précédés d'aucun signe dans la classe des quantités positives; et c'est pour cette raison qu'on se dispense quelquefois d'écrire le signe + devant les nombres qui doivent représenter des quantités de cette espèce." Welcher Rückschritt hinter Euler, wenn wir die oben aus dessen Algebra mitgetheilte Stelle vergleichen! *)

*) Die wahrhaft großen Fortschritte, welche die Analysis durch Cauchy gemacht hat, werden darum natürlich von uns keineswegs verkannt. Jedem das Seine!

Das Französische in den kleineren Realschulen.

Von Reallehrer Dr. Jäger in Cannstatt.

Die Abhandlung des Herrn Reallehrer Jäger in Herrenberg im ersten Hefte dieser Zeitschrift erinnert mich an die Schuld deren ich mich dem württembergischen Reallehrer-Verein gegenüber zu entledigen habe. Es wurde mir nämlich von der Versammlung im letzten Sommer in Folge eines (wegen Mangel an Zeit abgekürzten) Vortrags aufgetragen, das Französische unsern Schulen gegen die jetzigen Angriffe, von Rümelin, Eisenlohr und namentlich von Nagel in dieser Zeitschrift durch eine besondere Abhandlung zu vindiciren, allein das Bestreben mich da und dort über besondere Verhältnisse noch zu erkundigen, vielfache Abhaltungen im Gefolge meiner Uebersiedlung von Lauffen nach Cannstatt, waren der Grund, warum bisher von meiner Seite nichts geschah und ich bemühe mich nun im Folgenden die mir gewordene Aufgabe zu lösen; möge es mir gelingen das in mich gesetzte ehrende Vertrauen zu rechtfertigen!

In einem Aufsatze dieser Zeitschrift III., 1. habe ich von der manigfaltigen, theils ungegründeten, theils gegründeten Ungunst des Publikums gesprochen, welche auf unsern Realschulen noch laste. Troz dieser von vielen Seiten an den Tag gelegten Ungunst sind unsere Schulen nie leer gestanden, sehr verschieden ist freilich die Zahl der Schüler, indem sie ohne alle Rücksicht auf die Zahl der Einwohner in Orten von kaum über tausend Seelen so gut eingerichtet wurden als in Orten von sechs tausend, denn wie in alten Zeiten es zum Wesen einer württembergischen Landstadt gehörte eine lateinische Schule zu besitzen, so gut als Mauern und Thore, in welcher jedem Bürgersohn ohne allen Unterschied

die Gelegenheit geboten war, die Grundlage zu einer Bildung zu gewinnen, vermöge der er in eine Schreibstube eintreten und so nach kurzer Lehrzeit ohne weitere Beihilfe von seinen Eltern zu den höchsten Stellen des Staatsdienstes sich emporschwingen konnte und wirklich häufig sich emporgeschwungen hat, so sollte es auch jetzt ihm geboten sein den Grund zu einer höheren technischen Ausbildung in seiner Vaterstadt zu legen. „Hie gut Württemberg allweg!" und mit Recht setzen wir uns dagegen, daß, wenn uns zwar nicht gerade einzig auf Preußens Vorgang hin ein Anderes aufgedrungen werden soll, doch die preußische Autorität zu sehr in den Vordergrund gestellt werde, wir haben in andern Dingen als in Schulsachen an dieser preußischen Auctorität genug.

Wenn aber die Realschulen trotz der zugestandenen Mängel von unsrer Seite und mancher Ungunst von Seiten des Publikums fortwährend besucht werden und so viel mir bekannt einer immer steigenden Schülerzahl sich erfreuen, so sehen wir so viel wenigstens daraus, daß die Bürger der Städte die Hoffnung noch nicht aufgegeben haben und im Vertrauen auf unsern guten Willen das Bessere zu erreichen ihre Kinder uns anvertrauen, und wir Lehrer hoffen, daß sie an ihren Enkeln wenigstens um so schönere Früchte ihres Vertrauens ernten werden, wenn unsre Schulen bis dorthin erstarkt sind. Dann wird es auch an Bereitwilligkeit in einzelnen Orten nicht mehr fehlen um die Schulen, welche nur einen Lehrer haben, mit dem zweiten zu versehen.

Statt daß man unsre Schulen diese ihre Entwicklung ruhig durchmachen ließe, sind dieselben nach zwei verschiedenen Seiten in Streit und in die Klemme gerathen.

Die Männer gegen die wir uns zunächst zu vertheidigen haben, sind Herr Seminar-Rector Eisenlohr in Nürtingen und Herr Dr. Nagel Rector der Realanstalt in Ulm. Diese beiden von mir persönlich hoch verehrten Männer sind bekannt durch den Eifer für die unter ihrer Leitung stehenden Anstalten, aber es läßt sich offenbar nicht verkennen, daß in unsrer Sache der Eifer der beiden Herren an den heiligen Crispinus erinnert.

Den wenigen in den bedeutenderen Städten unseres Landes bestehenden größeren Anstalten für das Realschulwesen, welche

mit mehr Lehrkräften ausgestattet sind, den sogenannten Oberrealschulen, wo die Schüler ihre Studien nach dem 14ten Jahr fortsetzen sollen, fehlt es, wie Herr Rector Nagel klagt, allen, außer Stuttgart, an den geeigneten Schülern, d. h. überhaupt an Schülern. Ganz unabhängig vom Realschulwesen hat sich der Volksschulverein gebildet, dessen Vorstand Herr Rector Eisenlohr ist. Dieser erkennt, daß es der Volksschule noch großentheils an den rechten Lehrern fehle, weil ihnen zu geringe Besoldungen geboten werden und nun wollen uns beide bei lebendigem Leibe beerben, Herr Rector Nagel will unsre Schüler übernehmen und Herr Rector Eisenlohr unsre Besoldungen für die Volksschullehrer in Anspruch nehmen. Das Hinderniß aber die Erbschaft wirklich anzutreten bildet das Französische, so lange dieses, wenn auch nur dem Scheine nach in unsern Schulen docirt wird, werden die Schüler nicht von den Landstädten nach den größeren Städten strömen, und so lange dieses Fach bei der Reallehrerprüfung verlangt wird, so kann der Volksschullehrer mit seiner Seminarbildung nicht um diese Stellen concurriren, also weg mit dem Französischen aus unsern Schulen!

Jetzt werden alle diejenigen Schüler, welche für eine höhere gewerbliche Ausbildung bestimmt sind, oder auch in niedere Branchen des Staatsdienstes oder in eine Kriegsschule etwa überzugehen, überhaupt die Kinder aus den besseren Familien, wenn ich mich dieses Ausdrucks bedienen darf, genöthigt sein, schon in früheren Jahren in den bezeichneten größeren Städten ihre Bildung zu suchen und werden also wohl auch für die Zeit nach der Confirmation diesen Städten für ihre Oberrealschulen verbleiben, während sie bisher allein der polytechnischen Schule in Stuttgart sich zuwendeten. Dies ist, wenn ich es anders richtig verstehe, das Raisonnement von Nagel im ersten Artikel, denn es kann sich einzig und allein um Hebung dieser Oberrealschulen durch die geeignete Schülerzahl handeln, da, so viel ich weiß, es den niederen Klassen nirgends an Schülern fehlt. Die polytechnische Schule in Stuttgart aber leidet eher an zu vielen als an zu wenig Schülern, welche von nah und fern sich dort vereinigen.

Gegen die polytechnische Schule in Stuttgart verhalten sich

die Oberrealschulen der größeren Städte des Landes ungefähr wie unsre kleinen Realschulen zu jenen besser gegliederten Anstalten für Schüler bis zum 14ten Jahr und es wäre wohl ebenso unbillig, wenn wir sagen wollten, hebt diese Oberrealschulen auf, denn wie wollen sie mit der ohne Vergleich besser an Lehrkräften ausgestatteten Schule in Stuttgart concurriren, wie wenn überhaupt jede besser ausgestattete Schule der Tod für die geringer ausgestattete wäre. Ich glaube aber vielmehr, daß jede Schule in ihrem Kreise Gutes stiften soll, und diese höheren Schulen in den Städten zweiten Ranges werden, bei weniger Lehrkräften, eben nur bei weniger Schülern etwas zu leisten im Stande sein. Die polytechnische Schule ist Landesanstalt, die Oberrealschulen sind für das städtische Bedürfniß oder für die nächste Nachbarschaft. Wir finden hier in Beziehung auf die Schülerzahl denselben Unterschied wie zwischen dem Gymnasium in Stuttgart und denen der nächst großen Städte. Durch die Aufhebung der polytechnischen Schule in Stuttgart würden meines Erachtens die Anstalten, welche Herr Rector Nagel vertritt, weit mehr gewinnen als durch Aufhebung unserer kleinen Schulen. Mein College in Herrenberg hat in seiner Abhandlung unsere Verhältnisse gewiß richtig beurtheilend gezeigt, auf wie schwachen Füßen Nagel's Hoffnung steht, aber gesetzt auch sie wäre sicher gegründet, so scheint doch bei der Zumuthung, welche sich uns gegenüber darauf geltend macht, das Publikum in den Landstädten der Oberrealschulen wegen da zu sein.

Ich muß gestehen, daß nach dem zweiten Artikel des vorigen Jahrgangs die Zumuthung Nagel's mir noch viel unmotivirter erscheint, wie ich überhaupt einen großen Mangel an Zusammenhang zwischen beiden Artikeln finde, sie sind so wenig in ein bestimmtes Verhältniß zu einander gestellt, daß, wenn beide Artikel als ein Ueberbleibsel des Alterthums unter dem Namen Eines Autors auf die Nachwelt kämen, die Kritik sie sicher nicht nur zwei Verfassern, sondern zwei verschiedenen Zeiten zuschreiben würde. Der erste muthet uns zu unsere Realschulen in ihrer bisherigen Weise aufzugeben, offenbar, meint man, um die höheren Anstalten, wie sie jetzt sind, mit Schülern zu versehen, im zweiten erfahren wir, daß auch diese Anstalten selbst in Betreff ihrer Einrichtung

auf einen höheren Fuß sich zu stellen haben. Wenn aber diese Idee des Realgymnasiums, wie das neue Institut in Beger's und Mager's Sinne heißt, verwirklicht wird, so sollte man denken, es strömen dieser Anstalt Schüler genug zu, wenn wir S. 361 das lange Verzeichniß derer lesen, für die sie bestimmt ist, eine große Masse aller derjenigen, welche bisher ihre Ausbildung in Gymnasien, Schreibstuben oder überhaupt durch praktische Lehrkurse suchten, und man weiß nicht wozu man die paar Schüler unsrer Schulen braucht, denn ihrer sind sehr wenige auf die es abgesehen sein kann, die bei weitem größere Mehrzahl verbleibt der an die Stelle der Realschule vorgeschlagenen Bürgerschule.

Oder sollen unsere Realschulen einzig und allein deßwegen anders werden, weil sie diesen Namen in Vergleich mit ihren gleichnamigen Schwestern Norddeutschlands nicht verdienen? und es erscheint wahrhaftig nicht anders, wenn es auch S. 363 heißt, daß aus der Idee des Realgymnasiums betrachtet die Realschulen bis zum 14ten Jahr ausserhalb der Idee des Realismus liegen; es wäre dann doch wohl einfacher durch Veränderung des Namens zu helfen, wogegen wir uns, wie auch mein College Jäger sagt, weniger sträuben werden, wir geben den Namen Reallehrer gerne sammt unsern Talaren, welche von Preußen zu uns gekommen, dahin zurück. Jedenfalls wäre das Natürlichste bis zur Verwirklichung der Idee des Realgymnasiums unsere Schulen zu lassen, wie sie sind, und wenn dieses einst besteht, so wird sich zeigen, welche Schüler wir zu liefern im Stande sind, um im 14ten Jahre in dasselbe überzugehen, denn es ist ja, wie Nagel selbst sagt (p. 488), noch ein weiter Weg zurückzulegen, bis die obigen Träume über eine vollkommene Realschule nicht mehr blos Träume sind, sondern ihrer Realisirung entgegengehen.

Am meisten überrascht hat mich der Schluß von Nagel's zweiter Abhandlung, wo er sagt: (S. 502) „Wollte man aber in den einklassigen Realschulen wenigstens Vorbereitungsschulen sehen für die oberen Klassen der ausgedehnteren Anstalten, so wird man sich wohl täuschen.“ Es ist wahrhaftig nie jemand in den Sinn gekommen, unsre kleinen Anstalten in ein anderes Ver-

hältniß zu den größeren zu setzen, aber wenn wir die Anforderungen in's Auge fassen, die Nagel an unsre einklassigen Realschulen und ihre Lehrer stellt, worüber auch mein College nicht umhin kann, sich zu verwundern, wenn wir bedenken, welches Gewicht er auf den Namen Realschulen legt und dazu seine sichere Hoffnung, durch die Abschaffung der kleinen Realschulen für die größeren einen Gewinn an Schülern zu machen und wenn wir dies mit diesem „wenigstens" am Schlusse zusammenstellen, so können wir fast nicht anders als annehmen, Nagel halte das Publikum und uns Reallehrer wirklich für so verblendet, daß wir meinen, es sei möglich in unsern Schulen mit Einem Lehrer die Schüler bis zum 14ten Jahr so weit zu bringen, als die größeren Anstalten ihre 15- und 16jährigen Schüler bringen.

Ob es aber unmöglich ist, daß die besseren und besten Schüler unsrer Schulen mit der Masse der Schüler der genannten Schulen von gleichem Alter concurriren, darüber muß die folgende Zeit entscheiden und die von Nagel bis jetzt in Ulm gemachte entgegengesetzte Erfahrung ist darum nicht von so großer Bedeutung, auch lassen sich derselben jedenfalls günstigere Resultate an die Seite stellen. Wir geben aber auch gerne die noch vorhandenen Mängel zu, aber verlangen, daß man uns Zeit lasse und über die jungen Lehrer und jungen Schüler noch nicht der Stab gebrochen werde.

Soll aber in dieser Schlußbemerkung zugleich ein Argument dafür verborgen liegen, daß durch Aufhebung unsrer kleinen Anstalten die oberen Klassen der höheren Schüler gewinnen werden, welche jetzt aus Mangel an Vorbildung, die sie vergeblich in den Landstädten suchen, verkümmern, so ist dies sogar nach der Erfahrung in Ulm doch nicht gerade der Fall, sondern wohlbegabte Schüler, obgleich mit geringeren Kenntnissen, werden zwar nur mit Schwierigkeit, aber doch in die Oberrealschule aufgenommen und es ist bei den wenigen Schülern, welche diese Klassen zählen, von den betreffenden Lehrern nicht zu viel verlangt, daß sie einem solchen Schüler anfangs sich etwas widmen, sie werden es sogar gerne thun, wenn die Differenz nicht zu groß und der Knabe wirklich gute Anlagen besitzt, weil ihnen diese Mühe bald belohnt wird, ohne daß die andern Schüler verkürzt würden.

Die Lösung der Aufgabe aber, tüchtige Schüler für die höheren Anstalten zu liefern, wird uns sehr erschwert durch die Verschiedenheit der Forderungen, welche dieselben beim Eintritt in die oberen Klassen an ihre Schüler stellen. In Stuttgart wird bei der Aufnahme in 4 Fächern: deutsche Sprache, Französisch, Geometrie und Arithmetik geprüft und wer darin besteht, gilt für die übrigen Fächer als aufgenommen. Mit dieser Einrichtung bin ich einverstanden, ich wünschte nur die Geschichte noch in der Weise aufgenommen, daß das Thema zum Aufsatz, der als Prüfung in der deutschen Sprache gilt, aus derselben gewählt und ausdrücklich bestimmt werde, daß im Fache der deutschen Sprache nur schriftlich durch einen Aufsatz, mit Ausschließung aller Grammatik, so weit nicht etwa der Schüler aus dem Unterricht im Französischen gewisse grammatische Fragen beantworten kann, geprüft werden soll, denn dem grammatikalischen Unterricht in der deutschen Sprache können wir in unsern kleinen Schulen keine Zeit widmen, ist aber auch gar nicht nöthig, wie wir im Folgenden ausführen werden, wenn wir gegen Rümelin sprechen. Während nun aber in Stuttgart von dem 14jährigen Schüler bei seinem Eintritt in die VII. Klasse der Realschule nur gemeine Arithmetik verlangt wird, ist anderwärts Buchstabenrechnung erforderlich und so wird auch in den andern Fächern an den verschiedenen Orten manche abweichende Forderung bestehen, es wäre daher wohl sehr zu wünschen, daß diese Forderungen genau und gleichmäßig für alle Oberrealschulen im Interesse unsrer kleinen Schulen festgestellt werden, wie den lateinischen Schulen die Forderungen für den Uebertritt in ein oberes Gymnasium genau vorgezeichnet sind.

Wir erzeigen jedoch gerne den besser ausgestatteten Anstalten die Ehre sie als normgebend für unsre Schulen anzusehen, eben darum wollen wir mit ihnen in Verbindung bleiben und hängen uns an sie, wenn sie schon uns von sich stoßen, denn wir bleiben mit den Forderungen, die wir an uns stellen zurück, wenn wir des Vorbildes entbehren, und wir sehen in dem Gewinn, der in dieser Hinsicht jeder kleineren Anstalt aus der Verbindung mit einer größeren erwächst, einen gewichtigen Grund für die Beibehaltung des Französischen.

Allein in unserem Interesse soll ja diese Lostrennung liegen, denn wir überschätzen gleich unvernünftigen Kindern unsre Kräfte, das kleine Schiff ist überladen, ein kluger Steuermann wirft einen Theil der Ladung über Bord um die übrige Habe zu retten. So hat nach dem Bisherigen die Zumuthung das Französische aufzugeben allein noch einen Sinn, und von dieser Seite, daß dies in wohlverstandenem Interesse unsrer Schulen selbst sei, ist auch die Forderung zuerst angeregt worden durch Rümelin in der in unsrer Zeitschrift schon öfter angeführten Schrift über das gesammte Unterrichtswesen, darauf stützt sich Nagel und Eisenlohr und beide meinen es deßwegen nicht so schlimm mit uns, wir wollen uns daher gegen Rümelin selbst wenden. „Du hast den Schuh gemacht,“ sagt der persische Satrap zu Histiäus, der durch Aristagoras die Jonier gegen Persien aufgewiegelt hatte, „und Aristagoras hat ihn angezogen.“

Der Unterricht im Französischen bringt uns um die Zeit, sagt Rümelin, die andern Fächer gebührend zu kultiviren, namentlich die Muttersprache, welche doch für die ungleich überwiegende Mehrzahl unsrer Schüler viel wichtiger ist, es erscheint folglich unnatürlich, daß um der wenigen Schüler willen, welche das Französische wirklich bedürfen, alle andern in Beziehung auf ihr wahres Bedürfniß gehemmt sein sollen. Diese gehen dann ganz leer aus, denn sie gehen in Verhältnisse über, wo sie das Französische gar nicht brauchen, und die darauf verwendete Mühe ist nutzlos, denn man kann sich in Betreff des Französischen nicht wie beim Lateinischen mit dem aus seiner Erlernung erwachsenden formalen Gewinn trösten, weil es einen solchen unsern Realschülern nicht bringt, theils wegen seiner eigenthümlichen Beschaffenheit, theils weil wir es nicht weit genug darin bringen.

Rümelin's Gründe sind demnach sowohl gegen das materiale Bedürfniß als gegen den formalen Gewinn gerichtet, beides wird dem Französischen abgesprochen. Was das Erste betrifft, so könnten wir in Betreff der Mehrzahl unsrer Schüler beistimmen, nur müssen wir darauf aufmerksam machen, daß in dieser Hinsicht das Bedürfniß in den verschiedenen Städten doch auch verschieden ist, in Friedrichshafen ist z. B. die Realschule aus einer Privatanstalt hervorgegangen, welche dortige Kaufleute

für ihre Söhne hauptsächlich um des Französischen willen, eingerichtet hatten. Allein bei dem Standpunkte, den Herr Rector Nagel eingenommen, argumentiren wir mit solchen Gründen nur für ihn, denn je mehr solche Schüler in unsern Schulen zu finden sind, um so mehr Zufluß ist für die größeren Anstalten zu hoffen, wenn man uns das Französische nimmt. Also wollen wir lieber zugeben, daß ihre Zahl sehr klein ist, wie es in der Wirklichkeit im Allgemeinen sich verhält, und am Ende bleibt doch die Frage zu beantworten, warum nur der Wenigen willen die ganze Stadt zum Französischen verdammt werde.

Wir wollen nachweisen, daß um der Fünfe willen die ganze Stadt gerecht werden soll, denn wir schlagen den formalen Gewinn sowohl, als den materialen, der für die Muttersprache wenigstens aus der Erlernung des Französischen hervorgeht, viel höher an, als Rümelin ausspricht.

Betrachten wir seine Gründe näher, so zerfallen sie nicht nur in Rücksicht auf ihre Tendenz sondern auch in Rücksicht der Bestimmtheit und des sie begleitenden Grades von Ueberzeugung von Seiten Rümelin's selbst in zweierlei. Wenn er nämlich diejenigen, welche gegen das materielle Bedürfniß gerichtet sind, als unumstößliche Wahrheit hinstellt, so nimmt er den andern mit einem zugebenden „freilich," mit einem „jedenfalls" selbst wieder ihre Schärfe, und bleibt am Ende, den formalen Gewinn, den unsre Schule von dem Französischen habe, mit dem zusammenstellend, den die lateinische Schule von ihrem Latein habe und den er mit Recht sehr hoch anschlägt, bei dem Resultate stehen, daß das Französische, auch recht behandelt, jedenfalls nicht leiste, was durch das Latein erzielt werde.

Wenn dies die letzte Spitze seiner Beweisführung ist, so ist der Schluß, der daraus gezogen wird, doch rasch, daß deßwegen, weil das Französische für die Realschule nie werden könne, was das Latein für die nach demselben sich nennenden Schulen sei, seine Ausschließung gerechtfertigt erscheine. Wir könnten ja mit etwas weniger Profit in diesem Artikel vorlieb nehmen und hoffen den Ausfall durch andere Branchen zu decken. Es würde sich nur fragen, ob wir nicht, wenn zugegeben wird, daß kein materiales Bedürfniß in Betreff des Französischen selbst

vorhanden, diesen Ausfall eben durch gänzliches Aufgeben des Französischen am besten ersetzen würden und wir müssen fragen was Rümelin an die Stelle desselben gesetzt sehen will.

Es ist der Unterricht in der deutschen Sprache, für den er 16—18 Stunden in Anspruch nimmt. Hören wir aber wie er selbst urtheilt über den formalen Gewinn, der aus den Uebungen an der Muttersprache im Vergleich mit den Uebungen am Latein hervorgehe, wenn er S. 68 von der außerordentlich bildenden Anstrengung spricht eine fremde Gestalt durch Uebersetzen in die Muttersprache sich ganz zu eigen zu machen und wenn er am Ende geradezu erklärt: „eine so treffliche Uebung wie das Uebersetzen aus dem Latein oder in dasselbe gibt kein anderes Lehrfach und die Realschule wird deßwegen nie dasselbe leisten, was die gelehrte Schule leistet.“

Das Französische soll uns für diese Uebung keinen Ersatz gewähren, weil es von vorn herein zu konform ist mit dem Deutschen und er gibt deßwegen sehr beachtenswerthe Winke darüber, wie man den Unterricht in der deutschen Sprache zu einer sehr nützlichen Uebung machen könne. Er verlangt lexikalische Zusammenstellung der Wörter nach ihrem Stamm, Angabe der Bedeutung der Vorsilben bei Zeitwörtern, Erklärung der Synonymen, Ausdrücken desselben Gedankens in verschiedenen Worten und Satzarten. Wer könnte aber in Abrede ziehen, daß der Unterricht in der französischen Sprache ein Mittel zu allen diesen Uebungen abgebe und noch in höherem Maaße dazu auffordere und nöthige? Wenn Rümelin ferner dem Französischen die bildenden Elemente deßwegen abspricht, weil es in Vergleich mit dem Latein anfangs für den Deutschen der Schwierigkeiten zu wenig biete, so urtheilen unsre Schüler anders darüber und die Verschiedenheit der Grammatik beider Sprachen ist auch wahrhaftig noch groß genug, wir erinnern nur an die Verschiedenheit des genus, die verschiedene Anwendung der Wortarten z. B. es Adverbe statt dem Adjectif bei den Wörtern die eine Menge bezeichnen und die Nothwendigkeit überhaupt zwischen beiden zu unterscheiden, an die Pronoms mit ihrer Doppelgestalt, die feste Stellung des Subjects, Unterschied von Vor- und Nachsatz, den Gebrauch der Participes, endlich an das Verbe mit seinen Modes

und Temps — doch wir wollen ja keine Grammatik schreiben und eine genaue Vergleichung beider Sprachen wird hinreichend zeigen, daß auch die Erlernung des Französischen Gelegenheit genug bietet, das Eigenthümliche unserer deutschen Sprache gehörig ins Licht zu setzen und die geistigen Kräfte zu beschäftigen. Also auch das Französische ist eine fremde Gestalt und eine solche sich anzueignen, ist namentlich für die Stufe der Entwicklung, auf welcher der Knabe steht, eine treffliche Uebung nach Rümelin's eigenem Ausdrucke. Dem Knaben fehlt noch, wenn er anfängt mit der Sprache vertrauter zu werden, der Stoff um eine Periode zu bilden; wird ihm nur in der Muttersprache ein solcher vorgelegt, so wird ihm mit demselben auch die Form gegeben; die fremde Sprache bietet ihm nur den Stoff und er hat ihn selbstthätig zu ordnen, den richtigen Ausdruck im Einzelnen zu suchen, das Muster ist ihm im fremden Worte vorgelegt, seine Aufgabe ist in seinem eigenen Wörtervorrathe so lange zu suchen, bis er das gefunden, welches erschöpft was das Original sagt. Welche Befriedigung gewährt ein solcher einzelner kleiner Fund, wenn ein Wort zu Tage kommt, das nicht nur den Sinn wieder gibt, sondern, wie es so oft sich fügt, in Beziehung auf Stamm und durch Vor- oder Nachsilben abgeleitete Bedeutung ganz übereinstimmt, und wenn auch der Lehrer oft den richtigen Ausdruck erst angeben muß, so hat der Schüler ein Gefühl von dem Vorzuge dieses Ausdrucks vor dem von ihm gewählten, wie er es in so kurzer Zeit ohne die Möglichkeit der Vergleichung mit dem fremden Original nicht bekommt. Durch die Uebung an der fremden Sprache ist die Selbstthätigkeit des Knaben in weit höherem Grade in Anspruch genommen, als durch jede Art von Uebung in der Muttersprache, so weit diese in dem Knabenalter möglich ist und wir wagen es deßwegen den Satz auszusprechen: Es gibt kein Mittel für die Schule unsre Sprache dem Knabenalter so gründlich beizubringen als die Einübung an der fremden. — Die Beispiele von Deutschen, oder gar Franzosen und Engländern, welche ihre Sprache vollständig inne haben und gewandt derselben sich bedienen, ohne eine fremde Sprache gelernt zu haben, sprechen also nicht gegen unsern Satz, denn wir reden von dem, was die Schule für alle leistet und nicht von dem was das Leben

für einzelne leistet. Eher möchte man uns entgegnen, wenn die eigene Sprache an der fremden gründlicher und besser erlernt werde, so müßte konsequent daraus folgen, daß man auch in der Volksschule eine fremde Sprache einführe. Die Antwort auf diese Einwendung liegt schon in dem bisher Gesagten. Wenn man es nicht bis zu einer gewissen freien Bewegung in der fremden Sprache bringt, zu sicherem Gebrauch der grammatischen Regeln, zu selbstständigem Uebersetzen (Componiren und Exponiren), so hat die fremde Sprache den Werth nicht. Vornherein kommt auf dem Weg durch die fremde Sprache der Gewinn für die Muttersprache langsamer und wenn man es nicht über den ersten Anfang hinausbringt, so wird durch den unmittelbaren Unterricht in der Muttersprache für diese mehr erreicht; daß man es aber über die aller ersten Elemente hinausbringe, ist bei der Individualität des größeren Theils der Schüler der Volksschule, bei der zugemessenen Zeit und bei der großen Zahl der Schüler aus verschiedenen Altersklassen rein unmöglich, ja ich möchte sagen, man bringt es nicht einmal daran hin. Wenn man aber über diese Elemente hinaus ist, fließt der Gewinn auch für die Muttersprache reißend schnell zu. Wenn ich den letzten Theil meines Weges auf einer Eisenbahn machen kann, so scheue ich auch den Umweg nicht, wenn ich aber in der mir gesteckten Zeit die Eisenbahn gar nicht erreichen kann, so gehe ich die gewöhnliche Fahrstraße. Es gilt beim Erlernen einer fremden Sprache vor allem der Spruch: „Wer da hat, dem wird gegeben, wer aber nicht hat, dem wird auch das genommen, was er hat."

Aber auch wir in unsern kleinen Realschulen bringen es nicht weit genug, nicht bis zu diesem Ziele. Wenn dies der Fall ist, so trete ich zu Rümelin über und auch mein College hat dem Baume die Axt an die Wurzel gelegt. Das Ziel, das wir uns stecken ist etwa folgendes: Der Knabe soll die Regeln der Grammatik so inne haben, daß er ein Thema aus dem Kreise seiner Chrestomathie namentlich historischen Inhalts vom Deutschen in's Französische fehlerfrei (nulla regula sine exceptione) übersetze und soll einen solchen Wortreichthum und so viel Gewandtheit im Exponiren besitzen, daß er für sich auch gerne ein leichteres französisches Buch liest, wozu ihm im letzten Schuljahre die

Schülerbibliothek die Gelegenheit bietet, welche ihm auch nach der Schule zur Benützung offen steht. Aber es ist gewiß absolut nöthig, daß wir um dieses Ziel zu erreichen alle Fächer aus unsern Schulen ausschließen, welche wir aufgeben können, ohne unser Wesen zu verändern und dem Zwecke der Schüler Eintrag zu thun, ich spreche namentlich von der Naturgeschichte, aber auch von der Physik, welche letztere für die konfirmirten Schüler aufbewahrt würde, und in der ersteren soll sich der Schüler durch Privatlectüre unterrichten, wozu ihm gleichfalls die Schülerbibliothek die Mittel bietet, ebenso bedürfen wir keines besonderen Unterrichts in der deutschen Sprache mehr, doch ist nöthig, daß der Schüler sich in Aufsätzen übe, wozu Geschichte, Geographie und Religion die Themata abgiebt, (und wenn es möglich ist bringt der Lehrer auch hie und da ein Thema andern Inhalts herein) — wie wir dieses in dem Aufsatz III., 1. über das reale Princip für den Unterricht in Real- oder Bürgerschulen ausführlicher dargelegt haben. Wir geben also zu, daß das vorgesteckte Ziel erst noch vollkommener zu erstreben sei, aber soviel dürfen wir auch sagen, daß wir dem Ziele nicht so ferne stehen, daß wir nicht hoffen könnten es zu erreichen. Es fehlt uns besonders auch noch an den Lehrbüchern, die für unsre einklassigen Schulen namentlich eingerichtet wären, wir haben die Grammatik und die Compositionsübungen noch nicht, wie sie die lateinische Schule nach Inhalt und Anordnung gleich trefflich aufzuweisen hat.

Wenn aber Rümelin klagt, daß die französische Literatur in Beziehung auf ihren Inhalt, so weit er dem Knaben zugänglich, hinter der römischen sehr zurückstehe, so ist dies allerdings nur zu wahr. Die neue Chrestomathie von Gruner und Wildermuth sucht diesem Uebelstande durch Auswahl im Interesse der Vereinigung unseres gesammten Lehrstoffes abzuhelfen, aber ganz läßt sich hier nicht helfen. Es ist nämlich besonders auch die uns Deutsche anwidernde hyperbolische oder sentenzenhafte Art des Ausdrucks die wir vorzugsweise in diesem Gebiete der auf die Jugend angelegten Schriftstellerei finden. Wenn wir einfach gerührt sind, so hat der Franzose schon les larmes aux yeux, jeden Unglücklichen ohne Rücksicht auf den Grund und Grad seines

Unglücks findet er tout ploré oder au désespoir, wenn wir erwarten, es werde jemand einfach in Verlegenheit sein, so heißt es: il s' évanouit, und zu guter Letzt schließt die Erzählung mit einer schalen abgedroschenen Sentenz, wie z. B. in der Chrestomathie die Schilderung von dem auf dem Bernhard verirrten Wanderer S. 92, der wir mit Interesse folgen, all unser Gefühl durch ihren erbärmlichen Schluß in Aerger verwandelt:

Et la charité compte un miracle de plus.

Wenn wir also in diesem Punkte Rümelin beistimmen und uns auch oben im Wesentlichen einverstanden erklärten, wenn er behauptet, daß für die meisten unsrer Schüler das Französische als solches kein Bedürfniß sei, so müssen wir doch noch einigen nicht ganz zu verachtenden unmittelbaren materialen Gewinn auch für diese Mehrzahl unsrer Schüler in Anspruch nehmen. Wenn nämlich auch zuzugeben ist, daß die wenigsten unsrer Schüler nur in den Fall kommen werden, daß sie Französisch sprechen sollten, so kommen sie doch häufig in den Fall sich französischer Ausdrücke im Deutschen zu bedienen; und über viele andere Fremdwörter, welche gar nicht aus dem Französischen hergeleitet sind, sondern aus dem Lateinischen, gibt ihnen die französische Sprache gleichfalls Auskunft, weil meistens im Französischen sich ein entsprechender Ausdruck findet, eine Beihilfe, worauf der Lehrer den Schüler aufmerksam machen wird. Wer nicht französisch kann, ist kaum im Stande eine Zeitung zu lesen. Auch ist der kleine Anfang von der Schule her für den, der nach Frankreich kommt, nicht so ganz umsonst, wenn ich schon gerne zugebe, daß, wenn dies der einzige Gewinn wäre, derselbe mit der auf ihn verwendeten Mühe in keinem Verhältniß stünde. Ein Kaufmann, der lange in Polen reiste, hat mir auch gesagt, daß das wenige Französisch, das er der Schule verdanke, ihm bei diesen Reisen von dem größten Nutzen gewesen sei, es gilt doch immer noch der alte Spruch, daß man mit dem Französischen durch die ganze Welt komme. Ein sächsisches Sprichwort sagt:

Schick dich in die Welt hinein,
Denn du bist ja viel zu klein,
Als daß die Welt sich schick in dich hinein.

Betrachten wir aber doch die Anstalten genauer, welche man nach Aufhebung unsrer Schulen durch Wegnahme des Französischen an ihre Stelle setzen will. Eine Vermittlung zwischen Realschule (im höheren Sinn) und zwischen Volksschule nennt man sie. Bisher glaubte ich, daß unsre Realschulen diese Vermittlung zwischen der Volksschule und den höheren Realschulen bilden, indem es möglich war, vermittelst ihrer von der Volksschule, welche uns unsre Schüler liefert, in eine höhere Anstalt überzugehen, nun sollen unsre Schulen aber diese Benennung mehr verdienen, wenn sie nicht mehr vermitteln. Was in der Mitte steht, ist noch keine Vermittlung!

Aber die Einrichtung hat eine praktische Seite für die höheren Realschulen, denn sie dient dazu, daß die Realschule ihrer ungeeigneten Schüler sich entledige, welche sie eben an diese neue Schule absetzt. Herr Rector Nagel beklagt sich mit Recht darüber, daß in Ulm noch die Meinung herrsche, ein Schüler, der nicht in die lateinische Schule tauge, werde doch wenigstens in die Realschule taugen, und gratulirt den Realschulen, daß nun ein Auskunftsmittel in diesen Stadtschulen, wie sie auch genannt werden, gefunden sei, an welche die Realschule diese Schüler wieder abgeben könne, ein Institut, das sich gewiß in Ulm immer mehr ausbilden werde. Ohne Zweifel, wenn die städtischen Kassen die Mittel dazu hergeben, denn bald wird auch in den Lehrern dieser Stadtschulen das Verlangen erwachen, ihrer ungeeigneten Schüler sich zu entledigen, und man wird wieder eine vermittelnde Anstalt brauchen. Am Ende aber werden die so von Schule zu Schule vermittelten Schüler in der Volksschule wieder ankommen, die nun schon einmal der allgemeine Sündenbock ist, und diese Schüler bilden so doch wirklich eine Vermittlung aber in umgekehrtem Sinne, von oben nach unten, und mich dauert zuletzt niemand dabei als die armen Tropfen von Schülern, an welchen diese vermittelnde Kraft sich äußert.

Im Ernst gesprochen, dieses Experimentiren mit neuen Einrichtungen, ehe man wirklich auf dem einmal betretenen Wege Erfahrungen gemacht hat, taugt nicht. Auch sollte man bei solchen Vorschlägen vor allem wohl bedenken, ob sie ausführbar sind. Wie viele jahrelange Verhandlungen zwischen den städtischen

Behörden und dem Studienrathe, wie viele stürmische Auftritte auf den Rathhäusern, wie viele Bewegung in der Bürgerschaft veranlaßte in manchen Orten die Errichtung einer einzigen Realschule! Man denke besonders auch an die Orte, wo die Realschule nicht neben der lateinischen errichtet wurde, sondern an deren Stelle getreten ist, wodurch die Interessen der sogenannten Honoratioren empfindlich verletzt wurden, soll man ihren Knaben jetzt auch die Möglichkeit der Vorbereitung für ein technisches Fach zu Hause vollends nehmen? Wer weiß, wie manigfaltig die Gemeinden durch die Vollziehung des neuen Volksschul-Gesetzes in jüngster Zeit erregt und aufgebracht wurden, der wird diese Kämpfe nicht von neuem heraufbeschwören wollen. Wenn also eine Aenderuug nicht durchaus geboten ist, vielmehr auf dem betretenen Wege die Früchte erst zu hoffen sind, so wollen wir es dießmal mit dem Bauern halten und es beim Alten lassen. Was noch mangelhaft ist an unsern bisherigen Leistungen, das wollen wir zu verbessern streben und dasselbe möge die Oberrealschule so wie die Volksschule auf ihrem Wege thun und uns in Ruhe lassen.

Der Entwurf einer neuen Schulordnung für die gelehrten Anstalten Württembergs.

Das Königliche Ministerium des Innern und des Kirchen- und Schulwesen, so wie der K. Studienrath haben sich den Dank des Publikums verdient, daß der obengenannte Entwurf noch vor der Berathung im Studienrath durch den Druck der Oeffentlichkeit übergeben wurde, um Sachverständigen Gelegenheit zu verschaffen, sich über diesen wichtigen Gegenstand auszusprechen. Wir erblicken hierin eine Aufforderung, diesem allerdings sehr wichtigen Gegenstand mit derjenigen Freimüthigkeit, welche der Sache geziemt, zu behandeln und theilen unsere dießmalige Besprechung in

I. eine Kritik dessen, was der Entwurf gegeben, und

II. Besprechung dessen, was er nicht berücksichtigt hat.

I. Das gelehrte Schulwesen in Württemberg hat sich einer beinahe dreihundertjährigen Pflege zu erfreuen, und so konnte die Aufgabe der mit der Entwerfung einer neuen Schulordnung beauftragten Commission nicht sowohl die sein, neue Grundsätze und Bestimmungen zu geben, als vielmehr das Vorhandene zu sammeln, zu sichten und nur in Einzelnem Neues beizufügen, und jeder Sachverständige wird zugeben müssen, daß sie diese Aufgabe meist mit glücklichem Erfolg gelöst hat, daher unsere Kritik im ersten Theil sich nur mit einzelnen Punkten befassen kann, welche wir nach der Ordnung des Entwurfs aufführen.

§. 4 und 5. bei der Classifikation der gelehrten Schulen werden der niedern lateinischen Schule als Vorbereitungsschulen zugetheilt.

A. die Elementar-Vorschule vom vollendeten 6ten bis zum vollendeten 8ten Lebensjahre und

B. die Elementarschule vom vollendeten 8ten bis zum 10ten Lebensjahre, und heißt es weiter: die Elementarschule ist in der Regel mit der lateinischen Schule vereinigt.

Wir bemerken hiezu, daß in Württemberg unseres Wissens nur 4 gelehrte Schulen sind (Stuttgart, Ulm, Tübingen Eßlingen) welche eine Elementar-Vorschule für Schüler vom 6ten Lebensjahre an besitzen, und daß die Elementar-Vorschulen zugleich die Vorbereitungsstufen für die in den genannten Städten bestehenden Realanstalten sind, deren Existenz überhaupt in dem ganzen Entwurf ignorirt ist. Ebenso ist die Elementarschule in der Wirklichkeit in der Regel nicht mit der lateinischen Schule vereinigt, sondern für die lateinische und Realschule gemeinschaftlich, wie denn, wenn wir nicht irren, (abgesehen von den Gymnasien und Lyceen) unter den 34 Schulen für Schüler von 8—10, 24 der lateinischen und Realschule gemeinschaftlich, 7 allein für die lateinische und 3 allein für die Realschule bestimmt sind.

Diese ausschließliche Zutheilung der Elementarschule an die lateinische Schule hat denn auch auf den Lehrplan derselben eingewirkt, und ist in dem letztern das Französische nicht berücksichtigt, während doch in den meisten dieser Elementarschulen in der Wirklichkeit das Französische bereits neben dem Lateinischen begonnen wird. Wird nun durch den neuen Schulplan hierin eine Abänderung beabsichtigt?

Mit der Bestimmung von vollendetem 6ten Lebensjahr u. s. w. können wir uns nicht befreunden, und ebenso mit der hiemit zusammenhängenden Bestimmung

§. 131 daß das Schuljahr im Herbst beginnen und schließen soll.

In der Volksschule, in welcher die meisten künftigen Schüler der lateinischen Schule ihre Schulzeit beginnen, geschieht der Eintritt (Art. 5. des Volksschulgesetzes v. J. 1836) im sechsten Jahre, (in der Regel so, daß das Kalenderjahr entscheidet) und nicht im Herbst, sondern im Frühjahr. Sollen nun da, wo Elementar-Vorschulen bestehen, diejenigen Knaben, welche im November und December eines Jahres geboren sind, deßhalb noch ein ganzes Jahr ledig laufen, während doch z. B. in Stutt-

gart für noch jüngere Knaben eine Privat-Vorbereitungsschule besteht, welche sehr zahlreich benützt wird? Die gleiche Bestimmung, wie im Volksschulgesetze, dürfte daher der des Entwurfs vorzuziehen sein.

Daß der Beginn des Schuljahrs mit Rücksicht auf den Cursus der höheren Studienanstalten auf den Herbst festgesetzt wurde, lag sehr nahe, und doch wird diese Bestimmung an der Mehrzahl der lateinischen Schulen unausführbar sein. In Landstädten treten die Schüler im Frühjahr in die Volksschulen ein und von dieser bis jetzt gleichfalls im Frühjahr nach 2jährigem Besuch in die Elementarschule über. Soll dieser Uebertritt künftig im Herbst nach vollendetem 8ten Lebensjahr geschehen, so müssen die Schüler entweder noch ein Halbjahr in der Volksschule verbleiben und in dieser eine dritte Jahresabtheilung bilden, wofür sich die Volksschule, oder den Sommer über ledig laufen, wofür sich die Eltern bedanken werden. So lange also das Schuljahr in der Volksschule im Frühjahr beginnt, wird dieses auch in den kleineren lateinischen Schulen beizubehalten sein.

§. 9 setzt die wöchentlichen Schulstunden im ersten und zweiten Schuljahr auf 18—20 und bestimmt hiefür 6 Vormittage mit 2 Stunden, beides wohl aus Humanitäts-Rücksichten, und doch ist beides offenbar für den Lehrer und für die Schüler zu wenig. Drei Vormittagsstunden mit einem viertelstündigen Interstitium sind für Knaben von 6—8 Jahren nicht zu viel und es könnte daher ganz wohl je eine Vormittagsstunde zugelegt und die Zahl der Stunden auf 24 erhöht werden. Die geringere Zahl von 18—20 Stunden wird nur die Folge haben, daß die hienach besoldeten Lehrer Privatstunden suchen und die Eltern wegen der zu geringen Beschäftigung der Schüler solche begehren, während doch der K. Studienrath die Privatstunden neuerer Zeit möglichst zu beschränken sucht.

§. 10. Bei den Unterrichtsfächern der Vorschule und der Elementarschule haben uns einige Fächer Bedenken erregt. Daß die biblische Geschichte vier Jahrelang getrieben werden soll, wird Jedem, der schon in diesem Fach unterrichtet hat, bedenklich vorkommen. Bekanntlich ist die biblische Geschichte für die Jugend nur so lange interessant, als sie mehr Familiengeschichte ist, und

so weit lernen dieselbe die Schüler in den zwei ersten Schuljahren so vollständig, daß sie in denjenigen Schulen, in welchen die Calwer biblische Geschichte als Lesebuch eingeführt ist, die meisten Stücke fast auswendig hersagen können. Von da an aber, wo die biblische Geschichte eigentliche Volksgeschichte wird, ist sie für die Schüler weder verständlich, noch interessant.

Warum daher nicht schon in der Elementarschule Profangeschichte (hauptsächlich biographisch) getrieben werden soll, vermögen wir nicht einzusehen.

Statt der Naturgeschichte hätten wir für die Vor- und Elementarschule Weltkunde, Anschauungsunterricht, Denkübungen, oder wie man es nennen will, gewünscht, denn offenbar soll die Naturgeschichte zunächst den Stoff für die Uebungen in der Muttersprache darbieten, dazu taugt aber noch vieles andere. Wenn aber sodann §. 50 von dem Schüler am Schlusse der Elementarschule verlangt wird, daß er im Stande sein soll, die merkwürdigsten Gesteinarten und Pflanzen seiner Gegend zu unterscheiden und zu benennen und einiges aus der Naturgeschichte der wichtigsten Thiere zu erzählen, so scheint die Commission gänzlich übersehen zu haben, daß die Jugend für das belebte Thierreich in erster Reihe ein Interesse hat, für Pflanzen und Gesteinarten aber (wenn letzteres nicht Versteinerungen sind), nur ein sehr untergeordnetes, und dann, daß es dermalen in den Collaboratorschulen an Lehrern fehlen wird, welche den naturgeschichtlichen Unterricht zu ertheilen im Stande sein werden.

Auffallend ist jedenfalls, daß das Feld der Naturgeschichte vom 10ten bis 16ten Jahre brach liegt, und erst im zweiten Obergymnasialcurs §. 100 wiederkehrt. Daß aber hier die Naturgeschichte in Mineralogie mit Geognosie, allgemeine und specielle Botanik und Zoologie zerspalten wird, will uns nicht gefallen; wir wenigstens haben von einem naturgeschichtlichen Unterricht, wie er für Obergymnasisten zu ertheilen ist, eine andere Vorstellung.

Im zweiten Curs der Elementarschule tritt §. 10 zu den übrigen Fächern die Geographie hinzu, und soll nach §. 45 der Elementarunterricht von der unmittelbaren Umgegend des Wohnorts ausgehen (wogegen nichts einzuwenden ist) und von dieser Anschauung zur Flurkarte übergehen. Wir müssen bekennen,

nicht begreifen zu können, welchen auch nur halbwegs erträglichen Unterricht ein Lehrer an der Flurkarte geben soll. Das Princip des stufenweisen Unterrichts mag im Allgemeinen richtig sein, aber zu speciell durchgeführt, führt es auf Abwege. Daß auch die biblische Geographie besonders aufgeführt wird, war zu erwarten, wir haben aber auch in Volksschulen, in welchen häufig eine Karte von Palästina aber keine von Württemberg zu treffen ist, von diesem biblisch-geographischen Unterricht wenig Nutzen verspürt. Ueber den Nutzen der (kostspieligen) Reliefs, wenn sie mehr als einen ganz beschränkten Raum umfassen, haben wir unsere eigenen Gedanken; die Sydowschen Karten ersetzen dieselben vollständig.

Wie endlich auf den Religionsunterricht, da durch ein deutsches Lesebuch §. 19 für besondere Leseübungen gesorgt ist, auf der Vor- und Elementarschule bis zu 6 wöchentlichen Stunden, also jeden Tag eine volle Stunde, verwendet werden sollen, begreifen wir wiederum nicht. Es scheint fast, die 2 Stunden im oberen Curs, welche wegen der übrigen Lehrfächer nicht vermehrt werden konnten, seien nicht genügend befunden worden, und es solle daher bei den Schülern von 6—10 Jahren diesem Abmangel vorgearbeitet werden.

§. 7. Die Alternative, daß nicht alle Schüler Griechisch und Französisch zugleich lernen müssen, sondern von dem Vorstand der Schule von der einen oder andern Sprache dispensirt werden können, ist sehr dankenswerth. Die lateinische Schule besuchen noch immer viele Schüler, welche nicht zum Studium bestimmt sind, und für welche das Französische ungleich größern Werth hat, als das Griechische, während dies sogar für manche Studirende, wie Cameralisten, Bergleute u. s. w. der Fall sein wird. Daß aber die französisch lernenden Schüler sich mit einer magern Schulgrammatik mit Expositions- und Compositionsstoff und einem kleinen Lesebuch sollen abspeisen lassen, §. 40 damit ist dieser lebenden Sprache zu wenig Rechnung getragen. Wir meinen, Schüler, welche schon zuvor vier Jahre lang Latein getrieben haben und dieses nebenher fortsetzen, sollen in 4 Wochenstunden weiter gebracht werden können, als die Anforderungen §. 41 enthalten. Freilich so lange die Leistungen der Schüler

im Landexamen das specifische Gewicht einer lateinischen Schule bestimmen, wird in diesem und in andern Fächern, welche bei dem Landexamen nicht in die Wage fallen, nicht viel geleistet werden.

Beim Unterricht in der Arithmetik §. 54 wird mit Recht auf das Kopfrechnen und Schlußrechnen ein Hauptgewicht gelegt, aber der angegebene Stufengang ist unrichtig; denn welcher der Arithmetik verständige Lehrer wird vier Jahre lang blos in ganzen Zahlen rechnen lassen, und nicht vielmehr schon früher, namentlich beim Kopfrechnen, die gebrochenen Zahlen mit in Rechnung nehmen! Für diesen Unterricht wünschen wir nur den lateinischen Schulen bessere Lehrer, als sie seither hatten. Gleichermaßen ist es sehr dankenswerth, daß nach §. 58 auf bessere Handschriften der Schüler hingewirkt werden soll. Ob eine zu diesem Zweck von der Oberstudienbehörde genehmigte Methode hiezu wesentlich beitragen werde, bezweifeln wir; jeder Schreiblehrer hat seine eigene Methode.

Als ein neues obligates Unterrichtsfach begrüßen wir das Zeichnen, sowie daß dasselbe schon auf der Elementarstufe beginnen und durch die ganze Schulzeit fortgehen soll. Mit letzterem stimmt freilich nicht ganz überein, daß in den zwei obern Klassen der obern Gymnasien dieser Unterricht nicht mehr fortgesetzt wird, also gerade bei Schülern von vorgerückterem Alter, in welchen der Schönheitssinn sich erst recht entwickelt und somit am meisten geleistet werden könnte. Mit einem zehn Jahre lang fortgesetzten Unterricht kann gewiß auch mit nur zwei Wochenstunden in diesem Fach Tüchtiges geleistet werden, wenn eine richtige Methode befolgt und nicht, wie seither an den Realschulen und sogar an der polytechnischen Schule, mit dem schwersten, dem Figurenzeichnen, begonnen wird. Mit dem Zeichnen aber sollte sich schon in der niedern lateinischen Schule der Unterricht in der Formenlehre verbinden und hiedurch dem geometrischen Unterricht vorgearbeitet werden. Beim Zeichnungsunterricht wird es sehr nöthig sein, daß die Methode und der Stufengang von der Oberstudienbehörde vorgeschrieben werde, indem gerade die besten Zeichnungslehrer sich gern in ihre Liebhabereien verirren. Nach dem praktischen Nutzen betrachtet aber ist das Zeichnen für den

künftigen Juristen, Mediciner, Kameralisten von weit höherem Werth als das Griechische, von welchem er im Leben nur scheinbaren Gebrauch machen kann. Ob nicht in der obersten Klasse etwa im letzten Sommerhalbjahr mit dem Zeichnen noch die praktische Geometrie verbunden werden sollte, möchten wir zu bedenken geben. Manche freilich werden sich schon an dem praktischen Namen dieses Fachs stoßen. Uebrigens wird sichs fragen, ob überall tüchtige Zeichnungslehrer zu bekommen sein, und wer den Unterricht zu bezahlen haben wird.

Daß das Turnen §. 60—62 unter die obligaten Fächern aufgenommen ist, ist dankenswerth. Die Turnordnung übrigens S. 87 ff. enthält sehr viel Ueberflüßiges.

In dem Lehrplan der höheren gelehrten Schule zeigt sich ein sichtbarer Fortschritt zum Bessern und Zweckmäßigern. Dahin rechnen wir die mehr cursorische Behandlung der Klassiker und das beinahe völlige Aufgeben der griechischen Composition. Dagegen können wir von der Behandlung des Niebelungenliedes lediglich keinen Nutzen erwarten, und halten die Angabe der lateinischen und griechischen Schriftsteller, welche behandelt werden sollen, für überflüßig. Namentlich aber wollen uns Ciceros Officien, Xenophons Anabasis oder Memorabilien, als die für die Schüler ungefähr langweiligsten Schriften nicht gefallen. „Man sollte endlich einmal über das Vorurtheil hinaus sein, daß die Gegenstände des Unterrichts nothwenig langweilig sein müssen.“

Die mathematischen und die Naturwissenschaften sind in den obern Klassen mit 4 Wochenstunden nicht stiefmütterlich bedacht, und kann mit dieser Zeit von tüchtigen Lehrern Tüchtiges geleistet werden, da das Vorurtheil, als gehöre zur Erlernung der Mathematik eine ganz besondere Naturanlage, oder als seien die Schwaben von der Natur mit dieser Anlage weniger bedacht worden, hoffentlich durch die Realschulen widerlegt ist. Wirklich geleistet aber wird in diesen Unterrichtsfächern nur dann etwas werden, wenn denselben auch bei der Maturitätsprüfung (oder was an die Stelle derselben treten mag) größeres Gewicht beigelegt wird, als seither. Wenn aber die Commission S. 93. den Satz aufstellt, daß die Mathematik zum künftigen Berufe der Theologen, Juristen, Mediciner und Philologen so eigentlich

entbehrlich sei, so können wir dieses höchstens für die Philologen zugeben; es auch in Betreff der andern zu behaupten, zeigt eine Mißkennung aller Lebensverhältnisse, und namentlich den Geistlichen als Schulinspektoren möchten wir mehr Kenntniß der Mathematik wünschen, als sie in der Regel haben.

Als einen Fortschritt zum Bessern betrachten wir, §. 105, die Anlegung von Schülerbibliotheken. Die häusliche Lektüre leistet in Geschichte, Geographie, Naturgeschichte, deutscher Literatur oft mehr, als der Schulunterricht. Dagegen erscheint es als eine Abnormität, daß an kleineren Anstalten die Auswahl der Schriften für die Schul- und Schülerbibliothek den unmittelbaren Schulvorständen, nach Vernehmen der übrigen betreffenden Lehrer, mit Zustimmung des ersten Ortsgeistlichen, überlassen wird, während die Rektoren der Gymnasien und Lyceen nach jedesmaliger Berathung mit dem Lehrerkonvent zuvor die Genehmigung des Studienraths einzuholen haben, als ob ein solcher Lehrerkonvent weniger kompetent wäre, als ein Schulvorstand und erster Ortsgeistlicher einer kleinen Anstalt. Oder sollte wohl die größere Summe, welche an größeren Anstalten zu verwenden ist, den Ausschlag geben?

§. 117 werden lateinische Schulen, die ohne Elementarschule und auf einen einzigen Lehrer beschränkt sind, als Abnormitäten bezeichnet, auf deren Vervollständigung durch Elementarklassen überall mit der Zeit Bedacht genommen werden soll. Abnormitäten sind solche lateinische Schulen auch wirklich, und sollten, wo die Vervollständigung durch eine Elementarschule nicht möglich ist, in Realschulen verwandelt werden.

§. 111. Die Beiziehung der Reallehrer zum Unterricht in den Realien und im Zeichnen ist zu prekär hingestellt. Soll die hierauf zu verwendende Unterrichtszeit der Realschule abgebrochen oder soll der Reallehrer besonders belohnt werden?

§. 132. Wozu, wenn ein auswärtiger Schüler behufs der Aufnahme in eine gelehrte Schule einen Taufschein vorgelegt hat, noch ein Heimathschein nöthig sein soll, vermögen wir nicht einzusehen. Der Schüler fällt ja, wenn er etwa unbrauchbar ist, der Schule nicht auf ewig zu, wie ein Armer, welchen eine Gemeinde aufgenommen hat. Ohnedies aber wird es in Württemberg bald keine Heimathlosen mehr geben.

§. 139. Die Bestimmung: „Kein Lehrer darf seine Schule oder Klasse, wenn er sie im gehörigen Stand übernommen hat, unter der im Lehrplan bezeichneten Stufe zurücklassen, noch weniger darf er sie über dieselbe hinausführen," — lautet auf dem Papier sehr diktatorisch; nur schade, daß eine Schülerklasse in Beziehung aufs Lernen sich nicht kommandiren und uniformiren läßt, wie eine Kompagnie Soldaten. Gegen das Erstere, das „nicht zurücklassen", gilt gar oft der Satz: „ultra posse nemo obligatur". Das „nicht hinausführen" aber ist für einen guten Lehrer, wenn er eine gute Klasse hat, eine harte Zumuthung. Bekanntlich aber sind die Jahresklassen der Schulen häufig wie die Jahrgänge des Weins.

§. 148. In Betreff der Maturitätsprüfung macht sich zwar auch einiger Fortschritt zum Bessern bemerkbar, nämlich, daß die Noten und Zeugnisse der Anstalt, aus welcher ein Schüler kommt, bei Beurtheilung seiner Reife mit berücksichtigt werden sollen. Uebrigens müssen wir uns, in Uebereinstimmung mit den von der Majorität des Studienraths und dem Berichterstatter der Kommission S. 129 angeführten Motiven, gegen die seitherige Centralprüfung aussprechen; so lange diese besteht, werden die auswärtigen Gymnasien gegenüber dem Stuttgarter Gymnasium nie recht gedeihen. Dagegen halten wir die Festsetzung des 18ten Lebensjahrs, oder vielmehr für diejenigen Schüler, welche ein Gymnasium oder Lyceum besuchen, die Absolvirung des vierjährigen Cursus für sehr zweckmäßig. Zu junge Studenten, auch wenn sie die für die Prüfung erforderlichen Kenntnisse besitzen, taugen nichts.

In Betreff des §. 171, verglichen mit §. 20, S. 81, sind wir ganz mit dem Antrage eines Mitglieds auf selbstständigere Stellung der Lehrercollegien einverstanden. Wenn irgendwelche, so müssen die Lehrercollegien möglichst selbstständig gestellt werden. Zu weit gehende Ueberwachung erzeugt von selbst eine Unselbstständigkeit und Langsamkeit des Handelns, an welcher so viele untergeordnete Behörden leiden.

Ebenso enthalten die Vorschläge eines Kommissionsmitglieds über das Verhältniß der lateinischen Schule zum Scholarchat, S. 190, viel Beachtenswerthes, und die Stellung der Präceptoren

unter die Kirchenconvente, theilweise unter die Ortsgeistlichen, erscheint als durchaus nicht angemessen. Von einem wissenschaftlich gebildeten Lehrer, der sich aus Neigung seinem Berufe widmet, wird man erwarten dürfen, daß er sein Amt auch ohne Lokalaufsicht gewissenhaft versehe. Der weitere Vorschlag dagegen, daß die nächste eigentliche Aufsichtsstelle der Kreisschulinspector sein soll, möchte wenigstens bei der dermaligen Stellung der Kreisschulinspectoren, da sie in der Regel Vorstände von bedeutenden Lehranstalten sind, unausführbar und die Schaffung einer weiteren Zwischenbehörde zwischen den Lehrern und dem Studienrath nicht rathsam sein, — daher wir auch mit der Fassung des §. 197 nicht einverstanden sind, wovon übrigens später. Auch vermögen wir nicht einzusehen, warum die Rektoren der Lyceen und Gymnasien Semestralberichte, die Vorstände niederer lateinischer Schulen aber nur Jahresberichte liefern sollen, während doch manche niedere lateinische Schule, z. B. das Pädagogium zu Eßlingen, von nicht geringerer Bedeutung ist, als manches Lyceum. Die Vielschreiberei sollte bei den Lehrern, deren Zeit kostbar ist, möglichst beschränkt werden. Durch §. 29, S. 64, ist gewiß hinlänglich dafür gesorgt, daß die Oberaufsichtsbehörde von allen wichtigen Vorfällen in der Anstalt das Jahr über Kenntniß erhält.

Endlich müssen wir dem S. 197 ff. von einem Kommissionsgliede über das tägliche Turnen und über Beiziehung jüngerer Schüler Gesagten aus eigener Erfahrung unsern vollen Beifall schenken.

Glauben wir nun nach dem bisher Angeführten uns der Hoffnung hingeben zu dürfen, daß der neue Entwurf, dessen Veröffentlichung noch manche Verbesserungs-Vorschläge zu Tage fördern wird, wenn er von den Lehrern und Behörden nicht blos buchstäblich, sondern geistig aufgefaßt und behandelt wird, seiner Zeit manche Mißstände der gelehrten Schulen beseitigen, manche Verbesserungen einführen werde, — so haben wir uns noch

II. an das zu wenden, was der Entwurf nicht berücksichtiget hat und was die Kommission ihrer Stellung nach nicht berücksichtigen konnte, nämlich den Organismus des Schulwesens in Württemberg überhaupt.

Der Organismus der gelehrten, Real- und Volks-Schulen

Württembergs besteht darin, daß die erste Aufsichtsbehörde das Ortsscholarchat oder der örtliche Kirchenconvent, die zweite das Bezirksscholarchat (für die evangelischen Volksschulen, sowie für lateinische und Real-Schulen das gemeinschaftliche Oberamt, d. h. Oberamtmann und Dekan; für katholische Volksschulen der Oberamtmann und der Bezirksschulinspektor), die dritte für gelehrte und Real-Schulen der Studienrath, für evangelische und katholische Volksschulen das evangelische Consistorium und der katholische Kirchenrath, — und in höchster Instanz das Ministerium des Kirchen- und Schulwesens sind. Somit sind, da auch der Studienrath (mit Ausnahme eines einzigen Collegial- und eines außerordentlichen technischen Mitglieds) aus Mitgliedern des Consistoriums und des Kirchenraths besteht, die Schulbehörden mit den Kirchenbehörden fast identisch, was auch mit der in Württemberg althergebrachten Ansicht, daß die Schule eigentlich nur ein Anhängsel der Kirche sei, ganz zusammenstimmt.

Was nun zuerst das Ortsscholarchat betrifft, so haben wir uns über dasselbe schon oben ausgesprochen; wir meinen, die Präceptoren können auch ohne örtliche Ansicht sein, um so mehr, da sie dieselbe ja doch in der Regel in dem Bezirksscholarchat haben, dessen Mitglieder (Oberamtmann und Dekan) meist im gleichen Ort mit dem Präceptor wohnen. Daß den Ortsbehörden hiebei dennoch Gelegenheit gegeben werden könnte, sich über die Lehrer auszusprechen, versteht sich von selbst. Uebrigens würden wir jedenfalls der katholischen Einrichtung, daß nicht gerade der Dekan, sondern der Bezirksschulinspektor die technische Aufsicht über die Schulen hat, den Vorzug geben. Ueber den Geschäftskreis des technischen Inspektors und des Oberamtmanns sollten nähere Bestimmungen gegeben, und sollten namentlich alle Erlasse, welche die innere Schuleinrichtung oder Ermahnungen und Verweise an die Lehrer betreffen, nicht durch die Oberamtskanzlei, von welcher sie gar oft trotz des Kanzleigeheimnisses in das Publikum gelangen, sondern an den Bezirksschulinspektor allein ergehen. Die weltlichen Bezirksbeamten haben in der Regel wenig Kenntniß von dem Schulwesen, und wer es weiß, mit welcher Masse von Geschäften diese Beamten überladen sind, wird es ihnen nicht verargen, wenn sie sich für das Schulwesen wenig interessiren.

Eine eigenthümliche Stellung haben die Kreisschulinspektoren. Das Bedürfniß, daß die Lehranstalten öfter durch einen Sachverständigen visitirt werden sollen, und die Unmöglichkeit, bei der dermaligen Zusammensetzung der Studienbehörde diese Visitationen durch ein Mitglied letzterer Behörde besorgen zu lassen, hat das Institut der Kreisschulinspektoren ins Leben gerufen. Sie haben bekanntlich die niederen lateinischen und die Real- und Elementar-Schulen alljährlich zu visitiren, die kleineren, welche unter 25 Schüler haben, nur je im zweiten Jahre (als ob eine kleinere Schule weniger Aufsicht nöthig hätte, als eine größere), und über das Ergebniß jeder Visitation einen Bericht in so ziemlich vorgeschriebener Form an den Studienrath zu erstatten. Daß diese Kreisschulinspektoren als Vorstände größerer Lehranstalten eine lateinische Schule gehörig zu beurtheilen im Stande sind, bezweifeln wir nicht; ob dies mit den Realschulen ebenso der Fall ist, und ob sie für diese gleiches Interesse haben, lassen wir dahingestellt; wenigstens wird bei ihrer Bestellung auf letzteres weniger Rücksicht genommen. Jedenfalls aber ist mit diesem Institut der Kreisschulinspektoren der Nachtheil verbunden, daß die Studienbehörde die niederen Lehranstalten nur durch die Berichte dieser Mittelspersonen zu sehen bekommt, ja daß der Fall nicht selten ist, daß mancher Lehrer den Mitgliedern der Studienbehörde nur bei der Dienstprüfung, dagegen in seiner amtlichen Thätigkeit nicht wieder persönlich zu Gesicht kommt, während doch vorzugsweise im Unterrichts- und Erziehungswesen die eigene, persönliche Anschauung das allein taugliche Mittel ist, einen Lehrer gehörig zu beurtheilen und ihn bei Gelegenheit auf der seinen Fähigkeiten angemessenen Stelle zu verwenden. Daß die Prüfungszeugnisse keinen sichern Maßstab abgeben, glauben wir kaum bemerken zu dürfen; denn bekanntlich ist schon Mancher, welcher die Dienstprüfung mit gutem Erfolg erstanden hat, ein mittelmäßiger Lehrer geworden, und umgekehrt.

Mit den Visitationsberichten der Kreisschulinspektoren ist noch der weitere Uebelstand verbunden, daß dieselben wegen sonstiger Geschäfte dieser Männer in der Regel erst geraume Zeit nach der Visitation an den Studienrath eingesendet werden und auch bei diesem noch einige Zeit unerledigt bleiben, so daß gar häufig

der Fall eintritt, daß auf Anträge und Wünsche der Lehrer oder der Orts- und Bezirksbehörden, welche an Ostern in dem Schulbericht zur Sprache gebracht werden, erst neun bis zehn Monate später eine Resolution erfolgt, und doch sollte Mängeln nirgends so schleunig abgeholfen werden, als im Erziehungs- und Unterrichtswesen.

Aus diesen und noch andern Gründen halten wir das Institut der Kreisschulinspektoren für ein verfehltes, und können noch weniger mit §. 197 des Entwurfs übereinstimmen, daß aller Verkehr zwischen der Studienbehörde und den Ortsbehörden (Ortsscholarchat oder Bezirksscholarchat?) und den Lehrern durch die Kreisschulinspektoren gehen soll, in ähnlicher Weise, wie dieses mit den Kreisregierungen der Fall ist, über deren Entbehrlichkeit in neuester Zeit die öffentliche Stimme sich so ziemlich übereinstimmend ausspricht. So lange die Kreisschulinspektoren noch beibehalten werden, sollten sie wenigstens ,wie die Generalsuperintendenten in der Synode, im Studienrath mündlich zu referiren haben, um über etwaige Anstände sogleich Auskunft geben zu können. Ob aber eine solche Studiensynode mit den anderweitigen Geschäften der Kreisschulinspektoren als Vorstände und Lehrer vereinbar wäre, bezweifeln wir.

Soll in das Unterrichts- und Erziehungswesen ein reges Leben kommen, so müssen die Aufsichtsbehörden mit den ihnen untergebenen Anstalten und Lehrern in einen lebendigen, unmittelbaren Verkehr treten, so müssen die Visitationen dieser Anstalten — und dieses vindiciren wir auch für die Volksschulen — von Mitgliedern der Oberstudien- und Oberschulbehörde vorgenommen, so muß das gesammte Schulwesen unter einer und derselben Behörde vereinigt werden *). Daß die Visitation sämmtlicher höheren Schulen, so weit sie erforderlich ist, an Mitglieder des Studienraths übertragen wird, ist allerdings bei der dermaligen Zusammensetzung desselben unmöglich, da er nur ein einziges ihm ganz angehöriges Mitglied hat, die übrigen Mitglieder aber ihr Hauptamt bei dem Consistorium und Kirchenrath

*) Vergl. die Abhandlung über „die organische Einheit der Schule“ im III. Jahrgang dieser Zeitschrift (1847, 1. S. 93 flg.).

haben und theilweise noch mit andern Verrichtungen betraut sind. Daß die Referenten für das Volksschulwesen bei der evangelischen und katholischen Oberschulbehörde gleichfalls nicht mit der Visitation von Schulen beauftragt werden können, ist eben so klar; und so geschieht es im Volksschulwesen, daß die Oberschulbehörden keine auf eigene Anschauung gegründete Kenntniß der Schulen haben, sondern lediglich nach Berichten sehen und anordnen müssen, daß das Volksschulwesen in einem Stadium der Stagnation angelangt ist, aus welchem es nur durch kräftige Mittel wieder aufgeregt werden kann. Hiebei aber hat der Umstand, daß die Volksschule dermalen von der lateinischen, Real- und Elementar-Schule völlig getrennt dasteht, seine eigenen Nachtheile, indem in die meisten der genannten Anstalten die Schüler aus der Volksschule übertreten, bei Besetzung der Volksschule aber und bei Feststellung ihres Lehrplans der Studienbehörde lediglich keine Stimme zusteht, und auf diesen Zusammenhang der städtischen Volksschule mit den höheren in der Regel keine Rücksicht genommen wird.

Nur heilsam für das gesammte Schulwesen müßte es daher sein, wenn eine Gesammtaufsichtsbehörde für dasselbe aufgestellt, wenn von den Mitgliedern dieser Oberschulbehörde die Schulen nach einem gewissen Turnus visitirt, wenn diesen Mitgliedern der Oberschulbehörde diejenige Stellung gegeben würde, daß sie dem Unterrichtswesen ihre ganze Zeit und Kraft zuwenden können. Denn — wie überall — so gilt auch hier der Grundsatz: Niemand kann zween Herren dienen. Eine solche Organisation, auf welche in neuester Zeit auch der Abgeordnette Zittel in der badischen Kammer angetragen hat, und welche, wenn sie vielleicht auch jetzt noch keinen Anklang findet, vielmehr von einer gewissen Seite her sehr angegriffen und verdächtigt werden wird, mit der Zeit dennoch kommen muß, — eine solche Organisation würde übrigens (worauf in jetziger Zeit sehr gesehen wird) mit keinem weiteren Kostenaufwand, sondern eher noch, wenn man die Visitationskosten der Kreisschulinspektoren und Generalsuperintendenten, sowie die sich ergebende Verringerung des Personals der Kirchenbehörden mit in Rechnung nimmt, noch mit Ersparnissen verbunden sein. Eine weitere Ausführung dieses Punktes unterlassen wir, und bemerken nur noch, daß wir zwar eine Emancipation

der Schule von der Kirche gegen Oben, nicht aber gegen Unten wünschen, indem wir die Orts- und Bezirksschulinspektion über die Volksschulen an Niemand anders zu übertragen wüßten, als an die Geistlichen, somit der Kirche ihr Einfluß auf die Schule fortwährend gewahrt bliebe.

Eben so wenig möchten wir die evangelischen Seminarien der Aufsicht der Kirchenbehörde entziehen, sondern sie vielmehr, was das Disciplinarische und die innere Einrichtung derselben betrifft, letzterer, wie dies mit den katholischen Convicten bereits der Fall ist, ganz zutheilen. Wir verkennen es auf keine Weise, was die Seminarien geleistet haben und noch leisten, und doch sind wir der Ansicht, daß ihre Zeit in näherer oder fernerer Zukunft abgelaufen ist. Wir sind, wie schon bemerkt, weit entfernt, den wissenschaftlichen Leistungen der Seminarien zu nahe zu treten; dagegen glauben wir, daß sie für die sociale Bildung ihrer Zöglinge das nicht leisten, was die Zeit fordert. Der Ursprung dieser Seminarien aus den früheren Klöstern mußte ihnen eine gewisse klösterliche Einrichtung geben, welche zwar in neuerer Zeit in mannigfacher Beziehung etwas freier geworden ist, ihre Zöglinge aber dennoch in einer gewissen Abgeschlossenheit erhält, und auf die Bildung der Geistlichen auf eine Weise einwirkt, welche dem Ansehen des geistlichen Standes eben nicht förderlich ist; denn jener Kastengeist, welcher auf alle andern Stände als weniger gelehrt und gebildet so vielfach herabsieht, jener Mangel an socialer Bildung, welcher sich bei einem Theile der Geistlichkeit fortwährend kund gibt, jener Mangel an praktischer Geschäftskenntniß, welcher den Geistlichen in der Meinung der weltlichen Beamten so vielfach schadet, — worin hat dies anders seinen Grund, als in der klösterlichen Abgeschiedenheit der für den geistlichen Stand bestimmten Jünglinge?

Die Einrichtungen der katholischen Kirche dürften auch hier die Abhülfe nahe legen; denn die katholische Kirche hat ihre Seminarien nicht an abgelegene Weiler oder in kleine Landstädte verlegt, sondern sie mit ihren Gymnasien verbunden; und eine gleiche Einrichtung würde nicht nur für die evangelischen Seminarien heilsam, sondern auch mit weiteren Vortheilen für das Studienwesen überhaupt verbunden sein.

Die evangelische Kirche hat vier niedere Seminarien, deren 120 Zöglinge einen jährlichen Kostenaufwand von etwa 50,000 fl. verursachen, so daß ein Zögling jährlich etwa 400 fl. kostet. Daß außer diesen 120 Seminaristen noch etwa 40 sogenannte Hospites in den Seminarien unterrichtet werden, halten wir für keinen Vortheil, sondern eher für einen Nachtheil, indem eben damit den auswärtigen Gymnasien (außerhalb Stuttgart, dessen Gymnasium fortwährend übersetzt ist) diese 40 Schüler entzogen werden, während es freilich diesen Gymnasien theilweise auch an den erforderlichen Lehrkräften fehlt. Würden nun, wie bei der katholischen Kirche, die evangelischen Seminarien mit den Gymnasien in Heilbronn und Ulm in der Art vereinigt, daß die Seminaristen mit den Gymnasisten gemeinschaftliche Lehrer hätten, so könnten nicht blos diese Gymnasien vollständig mit Lehrkräften ausgestattet werden, so würde es ihnen an Schülern nicht fehlen, sondern auch das Zusammensein der Seminaristen mit andern, für andere Berufsarten bestimmten Jünglingen würde auf die sociale Bildung der Seminaristen, und ebenso, wenn die Seminaristen, wie man wenigstens aus der dermaligen Einrichtung des Landexamens schließen sollte, die vorzugsweise talentvollen Schüler sind, auf die wissenschaftliche Bildung der übrigen Gymnasisten nur vortheilhaft einwirken. Eine gewisse klösterliche Klausur, sowie die bisherigen Beneficien der Seminaristen würden wir hiebei der Kirche keineswegs verkümmern, vielmehr könnten ja 40 solcher Zöglinge in einem eigenen Hause vereinigt, beaufsichtigt und verköstigt werden, und würden wir der Kirchenbehörde die Bestellung eines Regens und etwa zweier Repetenten gänzlich überlassen, und für den Studienrath nur die Regulirung des Gymnasialunterrichts vindiciren. Eine Zahl von 80 Seminaristen, also 20 für das Jahr, halten wir, wenigstens für eine Reihe von Jahren, für genügend, und möchten eine solche Verminderung der Anzahl der jährlich aufzunehmenden Seminaristen im Interesse dieser selbst und des geistlichen Standes wünschen. Bekanntlich ist die Zahl der jungen Theologen gegenwärtig so groß, daß dieselben in der Regel erst nach einem Dutzend von Vikariatsjahren zur Bedienstung gelangen. Eine solche lange Vikariatszeit aber, in welcher die besten Lebensjahre dahingehen, können

wir aus bekannten Gründen weder für diese jungen Geistlichen noch für die Kirche ersprießlich erachten, und halten es daher nicht für gerechtfertigt, daß der Staat (denn uns wenigstens gelten Staat und Kirche in dieser Beziehung als so ziemlich gleichbedeutend) bedeutende Kosten aufwende, um durch die den Seminaristen gewährten Beneficien eine übermäßige Zahl von Adspiranten des Kirchendienstes herbeizuziehen.

Daß die angedeutete Verlegung der Seminarien mit keinem weiteren Kostenaufwand, vielmehr mit Kostenersparnissen verbunden wäre und zu Hebung der Gymnasien wesentlich beitragen würde, bedarf kaum einer weitern Ausführung. Die Kosten für die erforderlichen Lokale könnten ja meist aus dem Verkauf der dermaligen Klostergebände aufgebracht, oder noch besser könnte das Waisenhaus in Stuttgart, gegen dessen Verbleiben in der Residenzstadt sich schon mit Recht gewichtige Stimmen haben vernehmen lassen, in das stattliche Gebäude zu Schönthal verlegt werden, und der Erlös aus dem Waisenhaus würde die Einrichtung obiger Lokale vollkommen decken.

Daß dieser Vorschlag mannigfache Anfechtungen erleiden und sogar als ein Sacrilegium verschrieen werde, erwarten wir nicht anders, geben denselben aber gleichwohl der öffentlichen Beurtheilung getrost anheim. Was dabei namentlich den Einwurf betrifft, daß das Kirchengut, aus welchem die Seminarien unterhalten werden, zu Profanzwecken verwendet würde, so bemerken wir für weniger Unterrichtete, daß das sogenannte Kirchengut, welches von Herzog Christoph aus den Gütern und Einkünften der aufgehobenen Klöster und Stiftungen gebildet wurde, keineswegs für kirchliche Zwecke allein, sondern zum Unterhalt der Kirche und Schule bestimmt wurde. Jedenfalls aber müssen ältere Stiftungen sich dem Geist und den Forderungen der Zeit anbequemen.

Schließlich wäre noch übrig, daß der Verfasser seine Befähigung, über die Zustände des Unterrichtswesens eine Stimme abzugeben, durch Nennung seines Namens und Standes beurkundete. Wir haben aber ganz besondere Gründe, dies nicht zu thun, und meinen, einige Bekanntschaft mit den dermaligen Zuständen werde schon aus dem Inhalt des Voranstehenden hervorgehen. Somit zeichnen wir mit der Chiffer xyz.

Der Entwurf einer neuen Schulordnung für die gelehrten Anstalten Württembergs. 1848.

Vom Herausgeber.

Ehe wir eine Reihe von Besprechungen dieses längst erwarteten Entwurfs bringen, wird es angemessen sein, einige historische Erläuterungen voraus zu schicken.

Das gelehrte Schulwesen in Württemberg, mit Ausschließung der evang. theol. Seminarien und der obern Gymnasialklassen, beruhte bis jetzt auf der Verordnung wegen des latein. Schulwesens im Herzogthum Würtemberg vom 11. März 1793, aus dem letzten Regierungsjahre des Herzogs Karl, des Stifters der Akademie, aus welcher unter andern bedeutenden Männern auch Schiller hervorgieng. So gründlich und umfassend auch diese Verordnung das gelehrte Schulwesen umzugestalten suchte, soviel sie auch von den neuen pädagogischen Ideen jener Zeit aufgenommen hatte, so ist sie dennoch niemals ganz und durchgreifend ins Leben eingedrungen. Vielmehr wurde an dem hergebrachten Gang der lateinischen Schulen von Zeit zu Zeit durch einzelne Erlasse geändert, welche größtentheils mit veränderten Bestimmungen über das sogenannte Landexamen im Zusammenhang standen. Nun hatte der um unser Schulwesen hoch verdiente Pädagog Klumpp im J. 1829 durch seine Schrift

über „die gelehrten Schulen" eine wesentliche Umgestaltung unserer lateinischen Schulen, mit Einschluß der indessen vermehrten Gymnasien und der neu entstandenen Lyceen, nach den Anforderungen der Zeit in Anregung gebracht; die Frage wurde lebhaft hin und her besprochen, es wurde hie und da den Realien etwas mehr eingeräumt, und nachdem durch die Ausscheidung der Realschulen die gelehrte Schule ihrer ursprünglichen Bestimmung wieder gegeben war, schien es an der Zeit zu sein, ihre Einrichtung durch eine allgemeine Verordnung zu regeln. Das Ministerium des Kirchen- und Schulwesens gab daher im J. 1841 dem königl. Studienrath die Frage zu erörtern, welche Bedeutung und welcher praktische Werth einem allgemeinen Schulplan für die gelehrten Unterrichtsanstalten zukomme, und beauftragte nach dem eingeholten Gutachten im Febr. 1843 dieselbe Behörde, zu Herstellung eines allgemeinen Schulplans für diese Anstalten das Nöthige vorzukehren. Der königl. Studienrath übertrug sodann dem obgedachten Schulmanne die Bearbeitung eines Entwurfs, mit Zugrundlegung der bisherigen Vorschriften, für die lateinischen Schulen bis zum 14. Jahr. Dieser reichte im October 1844 „den ersten und Haupttheil seines Entwurfs, den Lehrplan" ein, und im März 1845 „die zweite Abtheilung, welche die Abschnitte über physische und moralische Erziehung durch die Schule und über ihre Leitung enthielt." Diese Vorarbeit, welche in den von dem Herkommen abweichenden Paragraphen auch die Motive der Aenderungen in gedrängter Fassung enthielt, wurde sodann von einem Mitglied des königl. Studienraths (Dr. Schwab) „unter Ausscheidung der Motive, Hinzufügung eines Lehrplans für die höheren Lehranstalten, Sichtung und Einschaltung des brauchbaren Materials der alten Schulordnung von 1793, auch Herbeiziehung der einschlagenden, das gelehrte Schulwesen betreffenden Verordnungen, welche dem Verfasser jener Vorarbeit nicht zugänglich gewesen *), zu einem umfassenden Entwurf

*) Ohne von der Klumpp'schen Arbeit zu wissen, hatte der Herausgeber dieser Zeitschrift auf den Wunsch mehrerer Lehrer gleichzeitig eine Sammlung der noch gültigen Gesetze und Verordnungen über das höhere Schulwesen in Württemberg und die Verhältnisse des betreffenden

einer Schulordnung für die lateinischen Schulen, Lyceen und Gymnasien des Landes" umgearbeitet.

Mit Genehmigung des königl. Ministeriums des Innern rc. wurde nun „unter dem Vorsitz des Verfassers" dieser zweite Entwurf von einer nach Stuttgart einberufenen Commission von Schulmännern im April v. J. berathen, und aus ihrer Berathung ging der vorliegende dritte Entwurf hervor, der nun der öffentlichen Kritik unterstellt ist.

Die Commission bestand außer dem Vorsitzenden, Oberstudienrath Dr. theol. Schwab, und dem Coreferenten, Oberstudienrath Dr. theol. Dehler, aus folgenden 8 Mitgliedern, welche zum Theil die verschiedenen Arten von Anstalten vertraten: Ephorus Dr. Roth, den Gymnasialrectoren von Bucher und von Uebelen, dem Lycealrector Pahl, Obergymnasialprofessor Klumpp, Gymnasialprofessor Welker, Rector eines Pädagogiums, Schmid, und Präceptor Adam.

Betrachten wir den vorliegenden Commissionsentwurf mit seinen Motiven und besonderen Beilagen im Ganzen, so ist die Sorgfalt und Umsicht der Commission in dieser Arbeit nicht zu verkennen, und das Ganze muß, wenn man einmal den Stand unserer bisherigen Einrichtungen festhalten will, einen befriedigenden Eindruck machen; allein unter dem Gesichtspunkt der Revision und Reformirung des Hergebrachten stellt es sich — mit Ausnahme zweier, allerdings wichtiger Aenderungen — doch allzusehr als gesetzliche Sanktion des Bestehenden dar.

Die einzigen Abänderungen von Bedeutung betreffen den Unterricht in den beiden klassischen Sprachen §. 70—87, und

---

Lehrstandes in systematischer Ordnung verfaßt und im Nov. 1844 dem königl. Studienrath zur Einsicht vorgelegt; die Herausgabe dieser Sammlung wurde nun eben durch die dazwischengetretene Revision der Schulordnung aufgehalten, was ich hier wegen der wiederholten Nachfragen über jene Sammlung bemerke. Indessen ist im J. 1847 die Sammlung der württ. Schulgesetze, Abth. II, die Mittel- und Fachschulen, von Prof. Hirzel (Reyscher'sche Gesetzsammlung XI, 2. Tübingen, Fues; Pr. 7 fl.) erschienen, welche in chronologischer Ordnung fast alle wichtigeren Verordnungen von 1501 bis 1846 und in einer Einleitung von 195 Seiten eine gediegene Geschichte und Kritik unsers höheren Schulwesens enthält.

die Maturitätsprüfung §. 148. Die erstere besteht a) in der Freigebung des Griechischen, b) in der Beschränkung der lateinischen Composition in den oberen Klassen auf zwei wöchentliche Stunden, das Hebdomadarium miteingeschlossen, c) in der Aufhebung der schriftlichen Composition im Griechischen, und d) in der Bestimmung, daß „in jeder Klasse gleichzeitig immer nur ein einziger lateinischer und ein einziger griechischer Autor behandelt" (§. 71) und zwar „in jedem Semester zwei Drittheile der Zeit auf den Prosaiker (welchen, wird erst unten §. 82 bestimmt) und ein Drittheil auf den Dichter in geeignetem Wechsel beider verwendet werden" (§. 74). Die Aenderung in der Maturitätsprüfung besteht darin, daß — was wir schon im J. 1845 (Mittelsch. I, 1. S. 156 und 3. S. 468) vermißten — 1) ein Altersziel und zwar das zurückgelegte 18. Lebensjahr festgesetzt, und 2) das Zeugniß der Anstalt über den Candidaten neben den Prüfungsnoten als „Factor des Urtheils über die Reife", welches der königl. Studienrath ausspricht, in Rechnung kommt, und demgemäß 3) die Prüfungsaufgaben beschränkt, beziehungsweise vertauscht sind. Es wird nämlich blos noch im Deutschen, Lateinischen und in der Mathematik schriftlich, im Latein und Griechischen (oder Französischen) mündlich geprüft.

Augenscheinlich hat die Commission mit der ersteren Neuerung dem „frivolen Zeitgeist" trotz allem Sträuben gegen denselben eine bedeutende Einräumung gemacht. Die Freigebung des Griechischen ist zwar keine völlige Neuerung, indem schon bisher den künftigen Regiminalisten, Cameralisten ꝛc. die Wahl zwischen Griechisch und Französisch der Observanz nach frei stand; sie kann aber in der unbestimmten Fassung des Entwurfs weit führen.

Der fatale §. 7! — Mit der unscheinbaren Parenthese zu C und D ist die Art dem Baum an die Wurzel gelegt. Wenn er fällt, wird er im Falle dem Hauptbaum Krone und Zweige abschlagen. Ich verweise auf das, was ich im vorigen Jahrg. 2. Heft S. 215 gesagt habe. Es gehört zum Charakter der gelehrten Schule, daß das Griechische ein unbedingt obligatorisches Fach sei. Ohne Zweifel werden sich noch mehr

Stimmen dafür aussprechen. Aber unbemerkt kann ich nicht lassen, daß es einen eigenen Eindruck macht, wenn die Majorität der Commission, die S. 93 einen so rüstigen Anlauf zur Durchführung dieses Satzes genommen hat, am Ende doch sich mit der Minorität damit tröstet, daß „die Gefahr nicht so groß sei, wenn vollends auch den (künftigen) Juristen und Medicinern die Wahl freigegeben werde; es werden doch Eltern und Söhne genug von freien Stücken, wenn nicht beiden Sprachen (der griechischen und französischen), so doch der alten antiken Heerstraße durchs Griechische sich zuwenden" 2c. Man täusche sich nur nicht! Die Folge wird sein, daß Eltern und Schüler genug sich für das Französische erklären, das von jetzt an nichts mehr kostet, weil es publice gelehrt wird; und wegen der Paar Landexamenscandidaten wird man noch 6 Unterrichtsstunden, beinahe den vierten Theil der Woche, dem Griechischen opfern wollen? Sicher wird es diesem ergehen, wie es dem Hebräischen ergangen ist. Zuerst wenig Schüler; dann zur Zeitersparniß für andere Fächer wird es in Privatstunden verwiesen werden und allmählich wie jenes — wenigstens aus der niedern gelehrten Schule abscheiden.

Und was werden denn für Gründe für diese Neuerung vorgebracht? „Man kann nicht Allen alle drei Sprachen, Latein, Griechisch und Französisch zugleich zumuthen." Für schwache Köpfe ist es allerdings schwer und mißlich, Griechisch und Französisch zugleich anzufangen, wie es bisher gewöhnlich der Fall war; allein schwache Köpfe müssen eben nicht studiren wollen; anderseits ist ja im Entwurf die Einrichtung getroffen, daß das Griechische nach dem 11., das französische erst nach dem 12. Jahre begonnen wird. In den Seminarien aber — man wird nicht einwenden wollen, daß dort lauter gute Köpfe beisammen seien — werden vier fremde Sprachen neben einander, in einigen auch noch das Englische von Freiwilligen, getrieben und man hat noch nie gehört, daß die Seminaristen über Ueberbürdung klagen.

Wenn wir sodann zwar mit der Beschränkung der lateininischen Composition uns vollkommen einverstanden erklären können, so haben wir unser Bedenken gegen das völlige Aufgeben

alles Griechischschreibens. Denn das Surrogat §. 76 „alle 8 Tage eine Stunde mündlicher Uebersetzung aus dem Deutschen oder Lateinischen ins Griechische nach einem Uebungsbuch“ wird nichts werden als für die Mehrzahl der Schüler, die gerade nicht aufgerufen sind, eine Stunde privilegirten Müssiggangs. Welches Interesse sollen sie denn haben, einer Uebersetzungsarbeit aufmerksam zu folgen, deren Stoff als etwas längst Bekanntes im Buche vor ihnen liegt, und die sich durch die ganze Einrichtung als so höchst überflüßig ankündigt? Da möcht' ich es mit dem Separatvotum in Beilage IV. halten, dem „ein schneller Tod der griechischen Composition lieber ist, als ein langsames Hinsterben.“ Warum nicht lieber diese wöchentliche Stunde der theoretischen Betrachtung der griechischen Sprache, und zwar jedesmal einem Abschnitt der Grammatik widmen, dessen Behandlung in der Lectüre zwar an die Hand gegeben war, aber eine zu lange Unterbrechung und damit eine Störung des Zusammenhangs herbeigeführt hätte? Daran würden sich wenigstens in den ersten zwei Jahren von selbst Uebersetzungsversuche anschließen, aber nicht aus dem aufgeschlagenen Buche heraus, sondern ab ore ad os, eigentliche grammatische Kopfrechnungen, und diese praktischen Uebungen in der Grammatik soll der Schüler sogleich oder zu Hause niederschreiben und dem Lehrer zu corrigiren geben! Daß ein Schüler nach zurückgelegtem 14. Jahre die griechische Grammatik noch nicht inne habe, geschweige denn verstehe, gibt man ja eben mit jenem Vorbehalt mündlicher Uebersetzungen zu; daß aber die mancherlei aparten Dinge, welche das Griechische voraus hat, bis auf die Accente hinaus, nur durch schriftliche und öfter wiederholte Uebung fest eingeprägt werden können, lehrt gerade die bisherige „leidige“ Erfahrung unwidersprechlich. Ja, ich behaupte, griechisch schreiben, d. h. griechische Sätze für gegebene deutsche niederschreiben zu können, ist unentbehrlich zum Griechisch-lesen. Schüler, die keinen Satz mehr griechisch schreiben können, werden bald nur noch buchstabiren. Ich habe Erfahrungen für mich; auch die umgekehrte dafür, daß alle nicht ganz schwachen oder unfleißigen Schüler sehr gern griechisch componiren und wenn diese Uebung regelmäßig (wöchentlich ein Exercitium) betrieben wird, sogar besser

griechisch als lateinisch. Dennoch will ich die griechische Composition nicht mordicus vertheidigen, sobald der Lectüre durch ihre Beseitigung Vorschub gethan werden kann. Ich bin durchaus für die rationelle Behandlung der griechischen Sprache und Literatur. Aber es muß etwas Besseres an die Stelle gesetzt werden, als der §. 76.

Desto mehr werden sich ohne Zweifel die meisten Stimmen mit dem, von dem Antragsteller auch in der Philologenversammlung zu Basel entwickelten Princip in Betreff der Lectüre einverstanden erklären, und es mag, besonders wenn man den Stundenplan des obern Gymnasiums in Stuttgart überblickt, um so mehr an der Zeit sein, hierin einer vernünftigen Aenderung Eingang zu verschaffen, als schon vom Jahr 1834 der badische „Lehrplan für die Gelehrtenschulen“ in §. 4 und 5 die Bestimmung enthält:

„Von Autoren sollen nie mehr als zwei, nämlich ein Prosaiker und ein Dichter, gebraucht werden. Ein Wechsel findet nur am Ende eines halben Jahres und ausnahmsweise im Lauf eines Semesters, nur unter Zustimmung des Directors und der Lehrerconferenz, nach Verfluß von 3 Monaten statt.

„Auch von den griechischen Autoren sollen nie mehr als zwei, ein Prosaiker und ein Dichter, neben einander gelesen werden. In Ansehung des Wechsels gilt das Nämliche, was oben bemerkt wurde.

„Es kann auch während eines ganzen oder halben Jahrescurses nur ein griechischer Autor, ein Dichter oder Prosaiker gelesen werden.“ *)

Der letzte Absatz geht noch weiter als der Roth'sche Vorschlag, und mag, wenn man einmal das Princip in seiner Strenge anwendet, in Beziehung auf einige Schriftsteller Manches für sich haben; gleichwohl scheinen uns die übrigen Bestimmungen des badischen Lehrplans den Vorzug vor dem württembergischen Entwurf zu verdienen. Die Gründe werden in der nachfolgenden Abhandlung von Bäumlein genauer

*) Bei Thiersch über den Zustand des öffentl. Unterrichts, III. Thl. S. 75. 77. Vgl. auch Mittelschule II. (1846), S. 32.

entwickelt, weßhalb wir für dießmal nicht weiter darauf eingehen.

Die zweite Aenderung, betreffend die Maturitätsprüfung, ist der einzige Punkt, worüber auch die Ansicht des Studienraths bereits bekannt ist. Es liegt nämlich unter Nro. VII. ein von dieser Behörde an das betreffende Ministerium erstattetes Gutachten bei, in welchem sie sich einstimmig für das oben genannte Altersziel, und in ihrer Majorität für Aufhebung des Centralexamens und Einführung von Abiturientenprüfungen an den einzelnen Gymnasien ausspricht. Die Commission stimmt dem ersteren Punkt vollkommen bei, in Betreff des letzteren aber übernimmt sie scheinbar für eine längst durch die öffentliche Meinung verurtheilte Einrichtung die conservative Rolle gegenüber der Staatsbehörde. Doch in der That ist die Commission auch über die Verwerflichkeit des bisherigen Prüfungsmodus mit dem kön. Studienrath einverstanden; nur will sie die Centralprüfung mit gewissen Abänderungen aufrecht erhalten wissen. Insofern ist die Fassung des §. 148 ein vermittelnder Vorschlag zwischen den Ansichten der Majorität und der Minorität der Behörde, und hat zwar das Verdienst der Vermittlung in zweifelhaften Fragen für sich, aber auch alle Einwendungen, die sonst gegen halbe Maßregeln gemacht werden, gegen sich. Sie will nämlich den Besorgnissen der studienräthlichen Minorität Rechnung tragen und doch auch dem Ansehen der Lehranstalten nichts vergeben. Sie will der Oberaufsichtsbehörde durch das Centralexamen den gleichen Maßstab der Reife und ein Mittel zur Controle der Anstalten in der Hand lassen, eine Garantie gegen mögliche Laxheit der Lehrerconvente, gegen den Einfluß der Verwandten u. dergl. geben, und den Anstalten selbst den Sporn zum Wetteifer, der in der gemeinsamen Prüfung liege, nicht entziehen. Alles gute Gründe, wenn der Zweck wirklich erreicht würde. Was es mit dem gleichen Maßstab ist, haben die bisherigen Prüfungen gezeigt, wo bald fast alle glücklich durchkamen, bald beinahe zwei Drittel durchfielen; eine Controle aber kann die Behörde mittelst der §. 148 vorgeschlagenen Prüfung nur in sehr beschränktem Umfang ausüben, über die Mehrzahl der Fächer muß sie sich auf das Zeugniß der Lehrerconvente, das unter

diesem Gesichtspunkt ein Selbstzeugniß würde, verlassen, wogegen die eigene Anschauung des der Abiturientenprüfung anwohnenden Commissärs doch eine ganz andere Einsicht in die Leistungen einer Anstalt gestattet; eine Garantie ferner gegen etwaige Menschlichkeiten gibt wiederum eine Centralprüfung nicht, bei welcher das größere Gewicht auf das Zeugniß des Lehrerconvents gelegt werden muß, dagegen ist eine nicht zu verwerfende Garantie, wenn die Prüfungsaufgaben bei einer geringeren Zahl von Candidaten unter einer viel specielleren und — wie ich voraussetze — doppelten Aufsicht ausgearbeitet und dann mit dem Ergebniß der mündlichen Prüfung dem Studienrath zur Entscheidung vorgelegt werden. Der Wetteifer der Anstalten endlich würde auf diesem Wege gewiß nicht gemindert werden, da ja auch so der Behörde, und zwar bis ins Einzelne, zur Kenntniß kommen müßte, was jede Anstalt leiste, zumal wenn jedesmal ein und derselbe Commissär alle oder doch die meisten Gymnasien zu besuchen hätte.

Somit ist jedenfalls die vorgeschlagene Art von Centralprüfung nicht geeignet, den gefürchteten Nachtheilen, wenn sie Grund hätten, zu begegnen; das Wichtigste aber ist, daß durch diese Maßregel die Anstalten und die Lehrer noch gar nicht in diejenige Autorität über die Schüler eingesetzt werden, „wodurch ihre Wirksamkeit so sehr bedingt ist“ (S. 184). Es liegt immer noch ein Mißtrauen im Hintergrund, und der Candidat selbst wird die Centralprüfung als das über ihn und die Arbeit seiner Lehrer an ihm Entscheidende ansehen müssen. Man vergegenwärtige sich nur die künftige Procedur: 1) Der Lehrerconvent gibt sein Zeugniß, natürlich über alle Fächer und gründet darauf sein Urtheil über die Reife des Schülers; dann kommt 2) die Centralprüfungscommission hinterher und untersucht die Richtigkeit des Zeugnisses in einigen Punkten, die am allerehesten dem Urtheil der Anstalt überlassen bleiben sollten. Ist dies anders, als wenn an das wohlgeeichte Faß nachträglich der berüchtigte Visir-Riemen angelegt wird? Gerade die Kenntnisse in den nach dem Entwurf dem Centralexamen vorbehaltenen Pensen können ohne alle Gefahr des Unterschleifs, der Nachsicht u. s. w. an jeder einzelnen

Anstalt sogar mit mehr Sicherheit ermittelt werden, als in einer Gesammtprüfung von 60—80 Candidaten. Um nicht zu wiederholen, was schon im 1. Heft d. Jahrg. S. 158 hierüber gesagt ist, möchte ich daher nur aus der S. 134 zugestandenen Prämisse einen andern und, wie ich glaube, den richtigen Schluß ziehen:

„Wenn nämlich das Urtheil der Rectoren und Lehrerconvente (so heißt es dort) über die Kenntnisse der Candidaten in der Mehrzahl der Fächer, welche bisher bei der Maturitätsprüfung in Betracht kamen, als gültig und maßgebend anerkannt wird, was allerdings der Billigkeit angemessen ist", so muß — möcht' ich ergänzen — mit gleichem oder mit noch größerem Recht auch ihr Zeugniß über die Kenntnisse in den übrigen Fächern, zumal denen, die auf der Gelehrtenschule am ausgedehntesten und eifrigsten betrieben werden, als gültig und maßgebend anerkannt werden.

Aber nicht blos, daß der §. 148 weder in der einen noch in der andern Rücksicht ein Genüge thut, er ist, behaupte ich, positiv schädlich, sofern dadurch, abgesehen von der Altersbestimmung, die Wirkung der Maturitätsprüfung geschwächt werden muß. Geschwächt, sage ich, erstlich, weil das Erkenntniß über die Reife an zwei ungleiche Factoren vertheilt wird. Was soll geschehen, wenn die Ergebnisse des Abgangszeugnisses und der Prüfung nicht übereinstimmen? Wird man ersteres Lügen strafen? Oder, wenn das Abgangszeugniß sich für Nichtreife ausspricht, wird der Candidat vom Examen ausgeschlossen bleiben, bis er ein Zeugniß der Reife beibringt? Das wird aber nicht geschehen, ein solches Veto wird man den Lehrerconventen nicht einräumen wollen; und wenn es geschähe, würde blos eine halbjährige Wanderung von einer Anstalt an die andere die Folge sein. Geht's bei der ersten nicht, so probirt man es bei der zweiten. Auf alle Fälle aber wird das Abgangszeugniß und damit der Einfluß der Lehrerconvente auf die Erklärung der Reife mehr und mehr illusorisch werden. Fällt somit wider die Absicht des Entwurfs das größere Gewicht der Entscheidung auf die gemeinschaftliche Prüfungscommission, so schadet die neue Einrichtung gerade dadurch, daß sie die Prüfung zu sehr verein-

facht. Zwar hat die Commission alle diejenigen Pensen ausgeschlossen, bei denen theils eine einseitige und mechanische Vorbereitung theils ein Unterschleif möglich ist; aber eben dadurch wird die Prüfung so sehr erleichtert, daß das Resultat derselben gegenüber dem Urtheil eines Lehrerconvents doch nur untergeordneten Werth haben kann, den es in der Wirklichkeit nie haben wird. Die einzige Erschwerung die beantragt wurde, nämlich die Bestimmung, „daß bei der Prüfung keine Lexica und Grammatiken zugelassen werden" (S. 132 unten) hat die Commission im Entwurf fallen lassen, und damit die Aufgabe noch mehr erleichtert, denn was bisher erlaubt war, wird es so lang bleiben, als es nicht ausdrücklich verboten wird.

Ganz besonders nachtheilig wird endlich die neue Einrichtung dadurch auf die Schulen zurückwirken, daß die Wahl zwischen Griechisch und Französisch §. 65 nur von der Genehmigung des Vorstands abhängig gemacht ist und im §. 148 ohne alle Einschränkung vorausgesetzt wird. Kann nämlich der Vorstand vom Griechischen dispensiren, und ist dieses nicht mehr Bedingung der Legitimation zum Studieren für gewisse Fakultäten, so wird außer dem künftigen Theologen bald kein Schüler mehr sich um das Griechische bekümmern, und der Vater oder Vormünder muß das leichtere, aber „brauchbare" Französisch wählen und der Vorstand es genehmigen. Ganz anders aber wird die Sache selbst bei freier Wahl sich gestalten, wenn die Erklärung der Reife in die Hand des Lehrercollegiums gelegt ist. Ohne daß es einen Zwang ausüben sollte, könnte dieses dann ganz anders auf die Wahl des Schülers einwirken, und es würde dadurch wenigstens einigermaßen der gänzlichen Aufgebung des Griechischen vorgebeugt werden.

Wenn die Commission zum Schluß ihrer Motive auf dasjenige aufmerksam macht, was Hirzel a. a. O. S. CXLV gegen die bisherige Centralprüfung nicht nur vom wissenschaftlichen und sittlichen, sondern auch vom politischen Standpunkt aus eingewendet hat, so hat sie damit nur ein weiteres Motiv gegen diese überhaupt in jeder Form geltend gemacht. Hirzel spricht zwar nicht ausdrücklich von Abiturientenprüfungen, aber seiner ganzen Darstellung nach von S. CXLIII—VI. könnte er sich nur

für diese erklären. Wenn man die völlige Freiheit des Candidaten sich vorzubilden, auf welchem Wege er will, bedenklich, ja, in Beziehung auf die Unbestimmtheit des Maßstabes bei einer allgemeinen Prüfung und die möglichen Täuschungen gefährlich findet, wenn man das Zeugniß der bisherigen (versteht sich, dazu autorisirten) Lehrer als das gewichtigste Moment zu Grund gelegt wissen will, so kann man in der Wahl zwischen einer Abiturientenprüfung an Gymnasien oder ähnlichen Anstalten und einer Centralprüfung, auch bei festgesetztem Alterstermin, nicht zweifelhaft sein.

Was endlich die Anstalten betrifft, so kommt noch ein rechtliches Bedenken hinzu. Der §. 148 gilt nur für „Schüler der höheren gelehrten Anstalten," also der Seminarien, Gymnasien, Lyceen und etwa der entsprechenden Privatinstitute, die freilich bei einer Abiturientenprüfung an den ersteren Anstalten zu kurz kommen könnten); damit sind aber die Zöglinge der polytechnischen Schule, die bisher wenigstens für die mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächer nach der Verordnung vom 9. März 1844 gesetzlichen Zutritt zur Maturitätsprüfung hatten, davon ausgeschlossen, und es sollte uns wundern, wenn nicht von dorther Reklamationen gegen die Bestimmungen des §. 148 einlaufen. Es ist dies ein Punkt, wo die schon im 1. § des Entwurfs ausgesprochene Prätension der gelehrten Schule, die (ausschließliche) „Vorbildungsschule für die Hochschule" zu sein, zu einer praktischen Frage wird.

Nachdem wir nun die beiden Neuerungen des Entwurfs besprochen haben, von denen uns, wie man sieht, die eine zu viel, die andere zu wenig thut; sei es gestattet, die Reihenfolge der übrigen §§ übersichtlich durchzugehen und dabei dasjenige vorläufig zu bezeichnen, was uns noch einer weiteren Erwägung und Besprechung zu bedürfen scheint.

Zuerst muß es auffallen, daß die Commission über die Grundbestimmungen §§ 1—6 gar keine Discussion nöthig erachtet hat, um so mehr, als einerseits das Princip der gelehrten Schule (§ 1) gegenwärtig gar keine so ausgemachte Frage ist, wie die Commission anzunehmen scheint, und andererseits durch die Beibehaltung der Classifikation der Schulen aus dem

ursprünglichen (Klumpp'schen) Entwurf ein Widerspruch in das Ganze gekommen ist. Als Zweck der gelehrten Schule wird §. 1 die allgemein menschliche, näher die christliche und als unterscheidendes Merkmal die klassische Bildung angegeben. Da die gelehrte Schule die mittlere Bestimmung nicht nur mit der Volksschule, sondern auch mit den gelehrten Schulen des Auslandes gemein hat, so hätte man erwarten sollen, daß auch das nationale Element hervorgehoben werde, indem eben diese drei, das klassische, das christliche und das nationale zusammen die Bedingungen jener allgemeinen Bildung ausmachen, auf welche die Gelehrtenschule den Anspruch gründen kann, wenigstens die beste Vorbereitungsanstalt für eine universitas literarum zu sein. Dieses nationale Element für die gelehrte Schulbildung hat Klumpp selbst aufgesucht und nachgewiesen in seiner Schrift „über die gelehrten Schulen I, S. 21—31, und neuerdings ausführlicher in der Rede „über Nationalerziehung" (vorig. Jahrg. 2. Heft, S. 153—177). Zwar ist dasselbe auch §. 68 und 92 des Entwurfs für die oberen Klassen soweit berücksichtigt, als in §. 66 und 158 das christliche; eben deßwegen durfte es aber auch neben diesem im Princip anerkannt werden. Daß auch dabei der Hauptnachdruck auf die altklassischen Studien als specifisches Merkmal der gelehrten Schule, gelegt werden müßte, versteht sich von selbst; es käme nur darauf an, in der ganz richtigen Zweckbestimmung des §. 2: „den Geist des Zöglings zur freien Herrschaft über den Wissensstoff zu erziehen," die vermittelnde Einheit jener drei Elemente zu finden.

Bedeutender als dieser Punkt erscheint vielleicht für die Anwendung die neue Classifikation §. 3 und 5: „Die niedere Lateinschule beginnt mit dem 10. Jahr, und hat zu Vorstufen

1) die Elementarvorschule vom 6.—8.,

2) die Elementarschule vom 8.—10. Jahr.

Diese Abtheilung war begründet in dem Grundsatz des ursprünglichen Entwurfs, daß das Latein erst nach zurückgelegtem 10. Jahre ernstlich begonnen werden soll, wie ihn Klumpp schon vor 19 Jahren in der oben genannten

Schrift entwickelt hat. Nachdem aber die Commission diesen Grundsatz verworfen, den Anfang des Lateinlernens wie bisher angesetzt, und überhaupt für die ganze niedere gelehrte Schule solche Bestimmungen vorgenommen hat, daß Alles beim Alten bleiben kann und — so lang wenigstens das Landexamen besteht — auch bleiben wird, hat jene Abstufung keinen Sinn mehr. Ohne die Motive und die Klumpp'sche Schrift würde man gar nicht begreifen, wie Jemand auf den Einfall gekommen sei, eine Neuerung aufzunehmen, durch die im Stand der Sache gar nichts verändert wird, und die blos Verwirrung anrichten kann. Elementarschule im weiteren Sinn heißt die ganze Volksschule, im engeren Sinn hat auch sie wieder ihre Elementarklassen und Elementarlehrer; diesen also soll eine Klasse dem Namen nach gleich gestellt werden, in welcher das Latein den Hauptgegenstand des Unterrichts bildet und auf dasselbe (§. 25 und 32) in der Regel die Hälfte aller Stunden verwendet wird! Dieser Bestimmung gemäß muß vielmehr die „vollständige Lateinschule" drei Stufen haben: oberer, mittlerer und unterer Präceptoratscurs; und die in eine „Elementarschule umgetaufte untere Stufe ist und bleibt eine lateinische Klasse, wie die andern, und ihr Lehrer wird mit gleichem Recht Präceptor genannt, wie die übrigen, wenn man nicht den hergebrachten Titel Collaborator, wo er noch besteht, beibehalten will. Daß diese „Elementarschule" in der Regel mit der lateinischen Schule vereinigt ist, versteht sich also so ganz von selbst, daß man fast vermuthen möchte, es sollte dort (§. 5, dritter Absatz) heißen: Elementarvorschule, denn diese ist in der Regel beiderlei Anstalten, der lateinischen und der Realschule gemeinschaftlich, aber der Aufsicht und Leitung nach mit der ersteren verbunden, worüber der Entwurf jedenfalls eine nähere Bestimmung enthalten dürfte. Unumgänglich aber ist, daß die §§. 3, 5 und 8 und alle die davon abhängen anders redigirt werden, wenn sie mit dem Grundsatze übereinstimmen sollen.

Aus §. 3, würde ich vorschlagen, den letzten Absatz „Ein Surrogat ꝛc." zu streichen. — Es ist dies ein besonderer Fall von gesetzlicher Sanktion des Bestehenden und zwar eines Uebelstandes. Die Gründe weiter unten zu §. 124.

§. 25. Ich wäre mit der Minorität der Commission für den Beginn des Lateinischen im 9. (ja sogar erst im 10.) Jahre, wenn man mir die für diese Stufe bestimmten Lehrer bezeichnen könnte, welche die Zeit vorher mit einem zweckmässigen Unterricht in der Muttersprache auszufüllen wüßten. Aber leider ist, wie Einer meiner Collegen zu sagen pflegt, der deutsche Sprachunterricht noch zu erfinden. Jedenfalls aber meine ich, es dürfte ihm auf der untersten Stufe noch mehr eingeräumt werden, quantitativ mindestens 6 Stunden, qualitativ aber namentlich in der Richtung, daß auch bei den Elementen des Lateinischen zu allererst die deutschen Formen (z. B. daß es keinen Ablativ gibt), die Verbindung mit Präpositionen, die Construktion und Wortstellung zum Bewußtseyn gebracht würden. Daß die lateinische Terminologie auch beim eigentlichen deutschen Unterricht (§. 20) zu Grunde gelegt wird, ist nicht zu tadeln; doch sollte noch verlangt sein, daß am Schlusse des Elementarcursus (also im 10. Jahr) die so einfachen Formen der deutschen Deklination und Conjugation tabellarisch zusammengestellt und dem Schüler geläufig gemacht werden (eine Ansicht, wofür sich auch der Lehrerverein im Schwarzwaldkreis ausgesprochen hat), weil sonst das deutsche Sprachgefühl des Schülers einerseits zu haltlos und unsicher nur dem Gehör überlassen bleibt, anderseits zu abhängig vom Lateinischen wird. Ebenso sollte §. 21 bei der Lektüre die Schärfung des Ohrs für die gewöhnlichsten Redensarten (d. h. die stereotype Verbindung eines Substantivs mit einem bestimmten Verbum) hervorgehoben sein. Allerdings sind dies mehr methodologische Winke, allein der ganze Abschnitt enthält solche, und zudem ist eine derartige Uebung eine Hauptbedingung des „freien Wiedergebens des Gelesenen." Eine breite und tiefe Grundlage muß der Unterricht in der Muttersprache für allen weiteren Unterricht bilden. Der Entwurf erkennt dies zwar implicite an, aber es dürfte gegen den bisherigen Gang der Dinge entschieden ausgedrückt sein.

§§. 28 und 36. Die „Composition" gibt noch mehr Stoff zu ausführlichen Debatten, wenn auf den Artikel von Reuschle in den Jahrbb. der Gegenwart (1847, Nov. S. 924) Rücksicht genommen wird, welcher dem Erscheinen des Entwurfs noch

vorausgeeilt ist. Dieser Artikel wiederholt alle die unsanften Schläge, welche dem Lateinschreiben seiner Zeit in einer besondern Schrift von Neumann und mit Anknüpfung an diese von Köppen (in den weiland hallischen Jahrb.) beigebracht und neuestens schon von Dr. Köchly erneuert wurden. Zwar scheint die nächste Veranlassung zu Reuschle's Angriff nur ein Programm des Gymnasiums in Heilbronn vom J. 1846 gewesen zu sein, das in allzu bescheidener Weise statt einer wissenschaftlichen Abhandlung eine Anzahl sogenannter Conversionen (Musterübersetzungen von Stylaufgaben) brachte. Es war deßhalb auch zu erwarten, daß von dorther eine Erwiderung erfolgen werde, und sie ist bereits in Nro. 3 des neuen Jahrgangs erfolgt: nicht von dem Verfasser jenes Programms, sondern von einem Collegen desselben, Professor Märklin, welcher dem Reuschle'schen Angriff in allem Recht gibt, nur die bei solcher Bekämpfung eines Herkommens natürliche Uebertreibung auf das richtige Maß zurückführt.

Indirekter Weise ist auch der Entwurf eine Antwort auf die Reuschle'sche Polemik. Zwar erkennt die Commission S. 116 die lateinische Sprache auf der Schule, gewissermaßen als Selbstzweck an, und der §. 60 betrachtet die Fertigkeit im Lateinschreiben nebenbei als „fortwährendes Bedürfniß des wissenschaftlichen Lebens", gleichwohl legt sie den Hauptnachdruck auf die Erfassung des Geistes der Sprache und erklärt die Sprache auf der höheren Stufe als „Mittel" die Schriftsteller kennen zu lernen. Aehnlich hat unsere Zeitschrift schon im Jahrg. 1846 S. 124 flg. sich entschieden gegen die Lateinschreiberei als Selbstzweck ausgesprochen, und im Prospekt des 3. Jahrgangs (1847) S. IV. es als Grundsatz aufgestellt, daß „der Zweck des Gymnasiums nicht in dem materiellen Gewinn einer fertigen Handhabung der lateinischen Sprache mittelst der Stylübungen, sondern in der geistigen Gymnastik überhaupt, speciell in der Bildung zur Humanität auf der Grundlage des klassischen Alterthums zu suchen sei, zu welcher die Sprachkenntniß nur die Vorschule bilde." Dies gilt auch bei uns wenigstens ziemlich allgemein als Grundsatz und insofern hätte der Reuschle'sche Angriff, wie ihm schon Märklin nachgewiesen, keinen Gegenstand mehr.

Es handelt sich nicht mehr um das Princip, sondern nur um die Bestimmung des Umfangs und der Methode dieser Uebungen.

Wir wollen hier auf die Reuschle'schen Ansichten und Vorschläge noch nicht weiter eingehen, aber in zwei Punkten, welche sein Gegner nicht genug beachtet hat, müssen wir Reuschle'n auch Angesichts des Entwurfs noch vollkommen Recht geben: der eine ist der unnöthige Luxus, der mit sogenannten Conversionen getrieben wird, und für die Schüler bloßer Zeitverlust ist, indem sie meistens sinnlos nachschreiben; der andere ist der übermäßige Werth der immer noch in den Prüfungen auf das „Argument" gelegt wird.

Was unsere württembergischen Anstalten betrifft, so ist es eigentlich der letztere Punkt, wo der Hase im Pfeffer sitzt. Der Hauptmaßstab der Prüfungen beherrscht den Unterricht und macht eine mechanische Uebung vollends mechanisch und zur geistlosen Uebertreibung. So lang dies so ist, helfen alle Schulplane, Vorschläge und Reformen nichts; das ist der faule Fleck, auf den auch Herr Reuschle, wenn er „zunächst Württemberg im Auge hatte", am meisten hätte losgehen sollen. Doch was das Landexamen betrifft, so wiederhole ich mein Ceterum censeo —, womit dann die „kleinliche Schnitzerjagd" von selbst wegfällt. Aber eine Schande ist es, daß bei der Prüfung für höhere Lehrstellen Lexica und Grammatiken aller Sprachen eingelassen werden, und wer seiner Zeit sich wirklich geschämt hat, sie hinein zu schleppen oder vor sich aufzubeugen, der kann um so mehr mit Entrüstung davon sprechen.

Aber einen dritten Punkt haben beide, Reuschle und sein Gegner übersehen, und diesen macht der Entwurf sowohl §. 28 als in den Motiven zu einer wesentlichen Bedingung, daß nämlich „sobald als thunlich zusammenhängende Aufgaben gegeben werden." Nur im Zusammenhang wird die Sprache erkannt und dies ist bei der lateinischen von besonderer Wichtigkeit. Gerade die „logische Schärfe" durch die das Französische die lateinische Mutter so weit übertreffen soll, hat bei jenem eine Einförmigkeit des Satzbaus herbeigeführt, welche von der geregelten Mannigfaltigkeit der lateininischen Periode nicht die entfernteste Ahnung aufkommen läßt.

Zwei Bemerkungen zur Methodik des Unterrichts in den klassischen Sprachen.

Von Ephorus Bäumlein in Maulbronn.

Es sind aus Gelegenheit des lehrreichen und vielfach anregenden Vortrags, welchen mein verehrter College, Ephorus Roth, über Grundsätze und Methode des klassischen Unterrichts in der Versammlung der Philologen zu Basel hielt, zwei Punkte zur Sprache gebracht worden, über welche auch ich gerne, wenn auch nur, um gleichsam vom Gewissen getrieben gegenüber den verdammenden Urtheilen Anderer mein Bekenntniß abzulegen, mich ausgesprochen hätte, wären nicht in der Versammlung Stimmen laut geworden, welche das Abbrechen der pädagogischen Diskussion verlangten. Man wird es nun wohl nicht für ungeeignet halten, wenn ich, zur Verständigung mit Freunden, meine Ansicht in dieser Zeitschrift äußere.

Herr Dr. Roth hat unter allgemeiner Billigung in seinem Unterrichtsplan den Grundsatz aufgestellt, daß im Lateinischen wie im Griechischen je nur Ein Schriftsteller zur selben Zeit gelesen werde. Er selbst macht hievon die strengste Anwendung, indem er in dem Seminar zu Schönthal abwechselnd einen lateinischen Dichter und einen lateinischen Prosaiker liest. Ob die übrigen verehrten Mitglieder der Versammlung, welche dem Grundsatz beipflichteten, denselben in gleicher Strenge auffaßten, und Dichter und Prosaiker nicht neben, sondern nach einander dulden wollen, ist mir nach Aeußerungen, welche in den Verhandlungen der pädagogischen Sektion vernommen wurden, etwas zweifelhaft.

Was mich betrifft, so bin ich mit dem Grundgedanken, von welchem jene Forderung ausgeht, nämlich der Zersplitterung von

Kraft und Zeit entgegenzutreten, die Thätigkeit der Seele nicht in einem Vielerlei sich zerstreuen zu lassen, sondern auf möglichst Weniges zu concentriren, vollkommen einverstanden; ich freue mich der Reaction gegen die sonst herrschende Tendenz, von Vielem Etwas geben zu wollen; ich habe auch an der hiesigen Anstalt in Uebereinstimmung mit meinen früheren und gegenwärtigen Collegen darauf hingewirkt, die mancherlei griechischen und lateinischen Schriftsteller, die sonst um verschiedener Gründe willen neben einander bestunden, möglichst zu vereinfachen. Indessen in seiner ganzen Schärfe scheint mir jener Gedanke in keinem Fall ausführbar. Wollte man den Grundsatz, die aus der gleichzeitigen Beschäftigung mit mehreren Schriftstellern hervorgehende Theilung und Schwächung des Interesses zu verhüten, in voller Consequenz zur Anwendung bringen, so dürfte man auch nicht lateinische und griechische Schriftsteller neben einander lesen, ja man dürfte endlich, um das ganze Studium recht zu concentriren, zur selben Zeit immer nur Ein Unterrichtsfach betreiben, da, sobald mehrere Fächer neben einander bestehen, auch mehrere das Studium, die Neigung und Hingebung der Seele in Anspruch nehmen. In solcher Consequenz würde sich ein an sich richtiger Grundsatz als unpraktisch, d. h. den Bedürfnissen des geistigen Lebens nicht angemessen erweisen. Sowie dieses in der Mannigfaltigkeit ein einiges ist, so verlangt es auch hinsichtlich der Gegenstände, mit denen es sich beschäftigt, Mannigfaltigkeit in der Einheit. Freilich ist diese Mannigfaltigkeit leichter hergestellt, als die Einheit, welche objektiv in dem Zusammenhang und den gegenseitigen Beziehungen der Unterrichtsfächer nur unvollkommen dargestellt werden kann, und oft blos der subjektiven Thätigkeit der aufnehmenden Seele, welche auf ihre Weise das Viele verknüpft, überlassen bleiben muß. Ist aber dem so, ist Abwechselung und Mannigfaltigkeit, wenn auch kein zu rascher Wechsel und keine zu große Mannigfaltigkeit, für die Seele Bedürfniß, so kann es sich, wie Jeder gerne zugestehen wird, nicht um absolute Durchführung jenes Grundsatzes, sondern nur um seine relative Anwendung, um ein Mehr oder Weniger und um Berücksichtigung des natürlichen Bedürfnisses handeln. Hier möchte ich nun vor Allem geltend machen, daß das Interesse, welches

man an dichterischen Erzeugnissen nimmt, dem Interesse für prosaische, geschichtliche, rednerische, philosophische Werke nicht nothwendig Eintrag thut, daß vielmehr in einem nicht einseitig organisirten Geiste das Bedürfniß poetischer und prosaischer Geistesnahrung neben einander besteht, und beides in gleicher Weise Befriedigung verlangt. Ich würde demgemäß eine weise Berücksichtigung der natürlichen Geistesbedürfnisse vermissen, wenn man den jugendlichen Geist eine Zeit hindurch blos mit Poesie, eine andere Zeit blos mit Prosa unterhalten wollte; ich finde es vielmehr ganz angemessen, wenn die Poesie mit wenigeren Stunden stets die Prosa begleitet. Um so unangemessener aber scheint die wechselnde Beschränkung auf einen Dichter oder einen Prosaiker, wenn man bedenkt, daß allerdings das Interesse für poetische und das für prosaische Erzeugnisse keineswegs überall von gleicher Stärke ist, daß vielmehr das eine so sehr vorherrschen kann, daß das andere dagegen ziemlich zurücktritt. Es kann ja, wem in Cicero das Lateinische nicht genug Interesse erweckt, dieses in Horaz finden; wer es in Horaz, Virgil nicht findet, kann durch Cicero, Tacitus zur römischen Literatur sich hingezogen fühlen. Manchem mögen die leichten attischen Prosaiker, Xenophon, Isokrates, nicht Interesse genug für das Griechische einflößen; er findet dies dagegen in Homer u. s. w. Wäre es nun zweckmäßig, diese Verschiedenheit der Neigungen gänzlich unbeachtet zu lassen, und eine längere Zeit hindurch in einer Sprache dem Schüler nichts zu bieten, das ihn anziehen, für die Sprache gewinnen könnte?

Wollte man aber diesem Beweise, daß die abstracte Verfolgung jenes Grundsatzes nicht praktisch, nicht psychologisch angemessen sei, zum Theil entgegenhalten, wie sich ja wohl die Einrichtung treffen lasse, daß neben einander ein lateinischer Prosaiker und ein griechischer Dichter, hinwiederum ein griechischer Prosaiker und lateinischer Dichter gelesen werden, so ist doch außer dem, daß das Interesse für die eine oder die andere Sprache immerhin bei denjenigen abwechselnd ruhen würde, die ein einseitigeres Interesse, es sei für Poesie oder für Prosa, haben, auf einen andern sehr wichtigen Mißstand aufmerksam zu machen, welcher jenem in abstracter Strenge durchgeführten Grundsatz anhaftet. Es leidet offenbar darunter eine zweckmäßige

Continuität in dem Studium der Schriftwerke. Homer z. B. nimmt mit Recht in jedem Schulplan eine bedeutende Stelle ein; sein Studium kann nicht etwa auf ein halbes Jahr beschränkt sein, vielmehr hat das Gymnasium darauf zu sehen, daß er (theils öffentlich, theils privatim) möglichst ganz gelesen werde. Wenn dies auch bei Verwendung der vollen Stundenzahl für das Griechische in Einem Jahre sich nicht erreichen läßt, soll nun so lange nichts als Homer gelesen werden, bis man ihn erledigt hat? Oder wenn man einen größeren Theil dem Privatstudium überläßt, um in den öffentlichen Lehrstunden zu einem andern Schriftsteller überzugehen, tritt nicht dann aber das ein, was man vermeiden wollte, daß zu gleicher Zeit zweierlei gelesen wird? Oder aber hielte man es für zweckmäßiger, sowie in den öffentlichen Stunden die Lesung eines Schriftstellers begonnen wird, sofort auch denselben privatim betreiben, statt das Privatstudium erst in Folge der öffentlichen Behandlung des Schriftstellers eintreten zu lassen? Es schiene mir aber nicht einmal passend und ausführbar, ein ganzes Jahr hindurch im Griechischen blos Homer zu lesen, da das Interesse für diesen Dichter durch ein solches Uebermaß sicher nicht gefördert würde. Ueberhaupt möchte es auch bei andern Schriftstellern, welche eine längere Zeit in Anspruch nehmen, nicht gerathen scheinen, sie ausschließlich ein Jahr hindurch zu betreiben. Wollte man aber früher wechseln, so würde entweder die gewissen Hauptschriftstellern gebührende Zeit verkürzt, oder das Studium eines Schriftstellers würde durch andere unterbrochen. Wenn demgemäß die ausschließliche Beschäftigung mit Homer während eines Jahres nicht ausführbar ist, soll etwa die Lesung desselben am Schluß eines Semesters abgebrochen und mit dem Beginn eines dritten Semesters wieder aufgenommen werden? Aehnlich ist es mit Plato oder, wo dieser gelesen wird, mit Thucydides. Für den einen oder andern dürfte ein Jahr nicht hinreichen, auch wenn die für den Dichter bestimmten Stunden hinzugenommen werden. Man glaubt wohl mit einer vermehrten Stundenzahl in derselben Zeit um so mehr leisten zu können. Aber man täusche sich nicht. Dieselbe Partei, die auf Verkürzung und Verkümmerung des griechischen Unterrichts hinarbeitet, würde hierin eine willkommene

Gelegenheit finden, die Stundenzahl des Griechischen zu vermindern. Angenommen aber, daß das Studium Plato's auf ein Jahr oder selbst auf ein halbes Jahr sich beschränken lasse, so wird man es doch ohne Zweifel an das Ende des Gymnasialcursus verlegen wollen, da ja die philosophischen Schriftsteller der Griechen und Römer eine passende Vorbildung für das akademische Studium der Philosophie gewähren sollen. Dadurch wird man genöthigt, die schwereren griechischen Dichter, die ebenfalls am schicklichsten an den Schluß des Gymnasialcursus gesetzt werden, entweder früher anzusetzen, oder, wenn die Schüler dann noch nicht reif sind, ganz aufzugeben.

Endlich aber wird auch die angemessene Folge der Schriftsteller unter einander durch jenen Wechsel von Dichtern und Prosaikern gestört. Soll etwa in den oberen Gymnasialklassen (von dem 14ten Jahre an) mit Xenophon begonnen werden, dann Homer, nach Homer etwa Herodot, oder auch gleich ein attischer Prosaiker folgen, so ist während des ausschließlichen Studiums Homer's der attische Sprachgebrauch größtentheils in Vergessenheit gerathen. Noch weniger ließe sich aber bei dem Grundsatz der Ausschließlichkeit mit Herodot und Homer beginnen. Denn da in den Klassen, in welchen das Griechische begonnen wird, doch zunächst oder allein Kenntniß des attischen Dialekts bezweckt werden muß, so würde diese Kenntniß in dem darauf folgenden Herodot und Homer keine unmittelbare Anwendung und Begründung erhalten, und sie würde durch ein paar Jahre, die dem Herodot und Homer gewidmet wären, wohl völlig in Vergessenheit kommen. — An Homer selbst sollten sich unmittelbar andere griechische Dichter anreihen, da sie selber auf Homer ruhen und ihr Verständniß durch Homer vorbereitet wird. Auch hier würde der natürliche Zusammenhang zerrissen, wenn nach Homer irgend ein Prosaiker, auf diesen vielleicht Sophokles, dann, wo man den Tragikern mehr Zeit einräumen kann, wiederum ein Prosaiker, und endlich etwa Euripides folgte. Diese Nachtheile, welche durch Auseinanderreißung, wo nicht desselben Schriftstellers, doch der sich an einander anschließenden Dichter und Prosaiker entstehen, erscheinen mir jedenfalls weit bedeutender, als die durch jeweilige Concentrirung auf einen einzigen Schriftsteller, wenn

sie anders für das Privatstudium und die öffentlichen Lehrstunden zugleich ausführbar wäre, zu erwartenden Vortheile.

Während in dem Bisherigen nur das gleichzeitige Studium eines Dichters und Prosaikers derselben Sprache gerechtfertigt, beziehungsweise als nothwendig nachgewiesen worden ist, muß ich noch hinzufügen, daß wir an dem hiesigen Seminar, wie dies auch der in dem hiesigen Programm veröffentlichte Lehrplan angibt, noch etwas weiter gegangen sind, indem wir in den drei letzten Semestern des vierjährigen Cursus Cicero's philosophische Schriften und Tacitus neben einander ansetzten. Die Veranlassung hiezu war zunächst in einem Erlaß der Studienbehörde gegeben, welche in dem Wintersemester 1846—47 neben Cicero und Plato das historische Element vermißte, und die Aufnahme von Salust oder Tacitus verlangte. Wir überzeugten uns bei näherer Erwägung, daß der Wunsch, je nur einen lateinischen und griechischen Prosaiker zu lesen, hintanzusetzen sei gegen die Rücksicht auf eine die geistigen Interessen und Bedürfnisse der Schüler befriedigende Mannigfaltigkeit. Wollte man auch davon absehen, daß Cicero um seiner Meisterschaft in der Sprache willen eine vorzügliche Stelle in dem Lehrplan der oberen Gymnasialklassen einnehmen muß, so sind bei der Bestimmung, welche die beiden letzten Jahre des Gymnasialcursus mit Recht haben, durch die Lesung philosophischer Schriften der Alten und durch Logik und Psychologie in das Studium der Philosophie nach Inhalt und Form einzuleiten, die philosophischen Schriften Cicero's wohl unvermeidlich. Andrerseits können wir schwerlich unsern Zöglingen sehr verargen, wenn das Interesse für diese Schriften bei manchen nur gering ist, und wenn sie daneben nach einer frischeren, die heranreifende männliche Gesinnung mehr ansprechenden Nahrung sich sehnen. Jedenfalls dürfen wir Tacitus unsern Schülern nicht vorenthalten, und können ihn hinwiederum nicht anders ansetzen, als, wie Cicero's philosophische Schriften, in die letzten Semester des Gymnasialcursus. Somit dürfte es das Natürlichste sein, beiderlei Schriften neben einander bestehen zu lassen.

Ein anderer Punkt, welcher bei Gelegenheit des von meinem Herrn Collegen gehaltenen Vortrags zur Sprache kam, betrifft die Frage, ob es zweckmäßig sei, beim Lesen Herodot's dessen

jonische Formen in den attischen Dialekt umzusetzen. Es haben sich in der Versammlung einige Mitglieder entschieden dagegen ausgesprochen, ich glaube, weil ihnen dies ein Eingriff in das jedem Schriftsteller zukommende Recht eigenthümlicher Existenz, weil ihnen Herodot nicht mehr Herodot zu sein schien, wenn derselbe in attischen Formen erschiene. — Aber nachdem ich hiemit die Einwürfe in ihrer schärfsten, scheinbarsten Gestalt aufgefaßt zu haben meine, hoffe ich dennoch den ruhig Prüfenden zu überzeugen, daß jene angegriffene Maßregel, zu welcher ich vor Allem mich selber bekenne, nicht so gefährlich ist, als es scheint, und daß sie Vortheile mit sich führt, die nicht zu übersehen sind. Erstlich wird der Text Herodot's durch das Lesen in attischem Dialekt so wenig alterirt, als wenn nach vorhergegangener Vorbereitung zu Hause ein griechischer und lateinischer Schriftsteller in der öffentlichen Lektion nicht mehr laut vorgelesen, sondern sogleich ins Deutsche übersetzt wird. Herodot's Text liegt zunächst bei der Vorbereitung unverändert vor dem Auge des Schülers, auch bei dem Versuche, seine jonischen Formen (natürlich ohne an der vom Dialekt unabhängigen naiven Ausdrucksweise etwas zu ändern) ins Attische umzusetzen, ist das Auge auf die seinem Dialekt eigenthümliche Sprachbildungen geheftet, und nur in der Aussprache erscheint der Originaltext verändert. Ich würde nun diese Alterirung des lautlichen Charakters von Herodot's Musen keineswegs für gleichgültig halten, wenn wir nur bei unserer Aussprache des Griechischen wirklich ein der Wahrheit sich annäherndes Bild jenes lautlichen Charakters erhielten. Es ist in der That meine in Lehrervereinen und Zeitschriften (Süddeutsche Schulzeitung für Gelehrten- und Realschulen, 1s Heft, S. 34 f.) längst ausgedrückte Ueberzeugung, daß, um den Charakter einer Sprache zu erfassen, ihre richtige lautliche Auffassung nichts Unwesentliches sei. Daß aber unsere sogenannte Erasmische Aussprache des Griechischen an bedeutenden Fehlern leide, und daß sie, an klare Zeugnisse der Alten über den Charakter des Griechischen im Allgemeinen und über die Aussprache einzelner Laute gehalten, die ganze lautliche Erscheinung des Griechischen grob entstelle, ist von Manchen, u. A. von Liscovius, gründlich erwiesen, von neueren Grammatikern mehr oder weniger zugegeben worden. Wenn man

nun aber, ungeachtet dieser Anerkennung der Macht der Gewohnheit folgend, Alles ruhig beim Alten läßt, wenn man auf das lautliche Gepräge des Griechischen so wenig Werth legt *), wenn uns überhaupt die Buchstaben nur als stumme Schriftzeichen, nicht als Laute gelten, wenn jedenfalls Herodot, nach unserer Aussprache gelesen, durchaus kein wahres oder der Wahrheit nahe kommendes Bild des jonischen Dialekts darbietet, welchen Nutzen hat es, ihn in unserer ungeschichtlichen breiten Aussprache vorzutragen? — Fällt aber diese Rücksicht auf den lautlichen Charakter weg, so ist im Uebrigen, wenn es überhaupt wahr ist, daß die Eigenthümlichkeit einer Sprache, einer Mundart nur in Vergleich mit einer andern deutlicher erkannt wird, sicherlich nichts geeigneter, das Eigenthümliche dieses Dialekts zum Bewußtsein zu bringen, als wenn die in jonischem Dialekt dem Auge vorliegenden Formen zugleich in attischem Dialekt ausgedrückt werden, und so beide in ihrem Gemeinsamen, wie in ihrem Unterscheidenden sich darstellen. Wenn hiezu noch der Gewinn kommt, daß auch die attischen Formen auf diese Weise dem Gedächtniß gegenwärtig erhalten werden, so ist dies um so mehr in Anschlag zu bringen, je mehr man erwarten darf, daß, wo vielleicht ein Jahr lang Herodot der einzige griechische Prosaiker ist, der öffentlich gelesen wird, in dieser Zeit die attischen Formen so ziemlich in Vergessenheit kommen, oder daß ein wirres Bild der griechischen Sprache, aus jonischen und attischen Formen gemengt, in der Seele entsteht. Gerade um diese Verwirrung zweier Dialekte zu verhüten, und ihrer Differenz stets bewußt zu bleiben, wüßte ich kein besseres Mittel als die angegebene Nebeneinanderstellung der jonischen und der attischen Ausdrucksweise.

*) Freilich ist es dem einzelnen Lehrer nicht möglich, ohne Zustimmung der übrigen Lehrer, ja es ist der einzelnen Anstalt nicht möglich, ohne Zustimmung der vorgesetzten Behörde und der übrigen Anstalten des Landes hierin eine Aenderung vorzunehmen.

II. Bücherschau.

1.

Wocher's phonologische Arbeiten *).

Herr Rektor Wocher gibt im Anhange des Ehinger Herbstprogramms von 1847 mit der ihm eigenen Schärfe und dem feinen Gefühle, womit er das Wirken der Natur in der Sprachbildung in mehreren Werken über Phonologie nachgewiesen, „einige phonologische Erläuterungen", welche jeder Sprachkenner mit Vergnügen lesen wird, und zu deren Veröffentlichung er besonders durch einige Recensionen seiner früheren Werke über Phonologie (warum nicht Lautlehre?) bestimmt worden zu sein scheint.

Es ist nicht sehr zu verwundern, wenn sein großes und mühsames Unternehmen, die Sprachbildung vorzugsweise auf die Gesetze des Wohllautes zurückzuführen und der logischen Einwirkung eine gegen die seitherige Annahme nur untergeordnete Rolle zu lassen, bei den Philologen, die ja zumeist strenge Verfechter der hergebrachten Erklärungsweise und des logischen Elementes sind, bedeutendes Aufsehen gemacht und verschiedene Bekämpfungsversuche hervorgerufen haben. Man kann ihnen aber, um sie zu bekehren, keinen andern Rath geben, als den auch Herr Wocher gibt, sich selbst mit der Sache länger zu beschäftigen, und das stille Wirken der Natur in der Lautverbindung (Anziehung befreundeter, Abstoßung feindlicher Selbst- und Mitlauter) mit Sorgfalt zu belauschen. Man wird, wenn man auch ein noch so starrer Anhänger der alten Weise ist, sich von solchen Studien bald angezogen finden, und, wenn auch nicht in allen, doch in vielen Theilen dem Verf. sein Recht wiederfahren lassen. Es kann hier nicht die Absicht sein, eine Recension der „phonologischen Erläuterungen" zu geben; Ref. wollte nur auf diesen neuen Beitrag des Verfassers aufmerksam machen, und besonders zu allgemeinerem Lesen und Besprechen seines größeren Werkes einladen. Nur einige Bedenken zu äußern, möge erlaubt sein. Wenn der Verfasser Formen

*) Allgemeine Phonologie oder natürliche Grammatik der menschlichen Sprache. Mit specieller Anwendung auf das Hebräische, Griechische, Lateinische, Italienische, Französische, Englische, Deutsche und die resp. alten und neuen Mundarten. Stuttg. 1841. (4 fl.)

Neuere Phonologie für das Englische, Italienische, Französische. Ulm, 1846 (2 fl.)

Die Entwicklung der deutschen Sprache vom 4ten Jahrhundert bis auf unsere Zeit. Ulm, 1843. (36 kr.)

wie momordi (nicht memordi), cucurri (nicht cecurri), corporis (dagegen oneris), fœnora (dagegen funera, munera), dem guten (nicht: gutem) Mann und Aehnliches auf Gesetze der Euphonie zurückführt, wird man wohl schwerlich etwas einzuwenden haben; aber warum imminuimus (Pfct.) weniger hart, als remanuimus, oder legi als lexi, und umgekehrt, sein solle, haben wir noch nicht herausfühlen können; daß *τιμώμενοι*, *πεινῶντες*, *ἡ νόσος* u. dgl. gesagt werde, weil es weicher sei als *τιμούμ.*, *πεινῶντ.*, *ὁ νόσ.*, kann auch nicht zugegeben werden; wo einmal die Sprache ihre Gesetze angenommen hat, darf nicht willkürliche Abänderung stattfinden; *αο* wird eben einmal *ω* und nicht *ου*. In der Bestimmung des Geschlechts aber hat jedes Volk seine auf besondern Anschauungsweisen beruhenden Eigenthümlichkeiten; denn wenn *ἡ νόσος* nur auf Euphonie beruhen sollte, so müßte umgekehrt nothwendig *ὁ νῆσος* gesagt werden. Auch über das, was S. 17, Anm. 2 über *οὐ* und *μή*, über Infin. und Partic. bei *ἄρχεσθαι* und ähnlichen Verbis gesagt ist, werden sich auch bei den unbefangensten Beurtheilern Bedenken erheben; wenn z. B. *οἳ μηδὲν δέονται* gesagt sein soll, weil *οἳ οὐδὲν δ.* weniger euphonisch sei, so ließe sich ja (und so in unzähligen Fällen) leicht durch die Stellung helfen: *οἳ δέονται οὐδεί;* ebenso, wenn ich stelle: *φασὶν οἰκοδομεῖν αὐτὸν ἄρξασθαι.* *) Die Regel der Grammatiker: bei den Verb. der sinnlichen oder geistigen Wahrnehmung stehe der Infinitif bei mittelbarem, das Particip bei unmittelbarem Wahrnehmen, ist richtig; allein erklärt ist die Sache freilich damit noch nicht. Das unmittelbare Erkennen verbindet, könnte man vielleicht sagen, den Erkennenden mit dem erkannten Gegenstande auch innerlich (*οἶδα θνητὸς ὤν*), das mittelbare nur äußerlich; das Particip aber dient eben dazu, die Handlung als solche, in ihrem Werden und Verlaufe, darzustellen u. s. w. Doch dies gehört nicht hieher. Ref. meint, es lassen sich G e s e t z e g l e i c h s a m d e s ä u ß e r n (Euphonie) u n d d e s i n n e r n (Logik) B a u e s d e r S p r a c h e annehmen, und d i e e r s t e r e n ü b e n i h r e W i r k s a m k e i t s o l a n g e, a l s d i e z w e i t e n e s g e s t a t t e n, kein Theil aber dürfe in die Rechtssphäre des andern gebieterisch eingreifen, eher jedoch der logische in den euphonischen; vgl. Formen wie *κατακεκαύκασι.*

Deßhalb aber bleibt Ref. doch bei seiner Behauptung fest, daß Hr. Wocher für die Gesetze der Sprachbildung eine neue Bahn gebrochen. Möge er sie, unbeirrt von der Gegner Ankämpfen, weiter verfolgen! Diesen Wunsch theilen gewiß Alle, welche wissen, durch wie lange und mühevolle Untersuchungen er die geheime Werkstätte der Natur in der Sprachbildung belauscht, wie er sie in ihren tiefsten Gängen verfolgt hat. Nicht Jeder, der vermöge seiner sonstigen Gelehrsamkeit zu solchen Untersuchungen befähigt wäre, besitzt zugleich auch jene feine Unterscheidungsgabe in den ursprüng-

---

*) Ueberhaupt scheint der Verf. seine Beweise zu oft aus einer zufälligen Wortstellung zu nehmen und sich noch zu sehr auf das subjective Gehör, Gefühl ꝛc. zu berufen. Der allgemeine Austruck für das euphonische Gesetz ist noch nicht gefunden. „Bequemlichkeit,“ „Geschmeidigkeit,“ bezeichnen blos etwas Secundäres und Relatives. Allgemeiner ist schon die d u r c h g ä n g i g e A b s c h w ä c h u n g s t e n d e n z d e s L a u t e s, wie sie besonders in der Geschichte der deutschen Sprache zu beobachten ist. D. Herausg.

lichen und organischen Lautbildungen. Letztere Eigenschaft ist besonders zur Ergründung der Begriffe nöthig, insofern sie, in Vergleichung der semitischen mit den occidentalischen Sprachen, auf der Laut- und Wortähnlichkeit beruhen. Man stelle nach Laut- und Begriffsähnlichkeit Wörter zusammen, wie תְּהוֹם (Abgrund) mit תֹּם, תָּמַת, דָּמַת, hm! μύω, mutus, stumm; oder: גַּב (גַּבִּים), גַּמַּת, גְּבִיעַ, גִּבְעָה u. s. w. mit κυπ, κύπτειν, κύπελλον, gibba, cyathus, Bug, Bog, biegen, Becher; oder בָּרַע (carb), κυρτός, curvus, curvare, krumm, Korb; oder: חֵלֶב mit ἀλείφω, Salbe. Man betrachte ferner, wie die Bedeutungen eines Stammworts im Hebräischen durch Verwechselung ähnlicher Buchstaben oder Versetzung der radikalen in neue Reihen von Begriffen übergehen, worin ja eben der sonst armen Sprache Reichthum liegt; man vergl. אָטַר umschließen, אָסַר binden, אָזַר umgeben, sich umgeben, stark sein, אָצַר (einschließend) bergen; עָטַךְ umkränzen, עָזַר umgeben, schützen (עָזַז stärken, עֵיר Hilfe), עָצַר umschließen, hindern; גָּדַר, גֶּדֶר Gitter, Gatter; חָדַר umgeben (חֶדֶר Inneres, Zimmer), חָזַר (חֲזִיר Schwein, von seinen schmalen Augen), חָצַר umgeben (חָצֵר umschlossener Platz, Vorhof), בָּטַר umgeben (בֶּתֶר Kranz), קָצַר abschneiden (קָצִיר Ernte. Das Umschlossene wird auch als Abgeschnittenes gedacht; vergl. τέμενος von τέμνω), und welche andere Wörter noch in diese Familie gehören mögen. Das ist es nun eben, was Ref. meint. Nachzuweisen, wie aus der Bedeutung des Umschließens die des Starkseins, Schützens u. s. w. hervorgeht, ist sehr leicht; aber den Unterschied dieser Begriffe des Umgebens (des engern oder fernern, sanftern oder drückenden u. s. w.) und der davon abgeleiteten Bedeutungen, wie er sich aus der reichern oder stärkern Aspiration und Digammirung des ersten radikalen (אעגהבק) ergeben muß, so wie aus der zunehmenden Kraft vom Uebergang des Dentalen zum Zischer im zweiten radikalen (דטתסזצ) — dies nach den organischen Sprachgesetzen herauszufinden, oder eigentlich herauszufühlen, und an alten Reihen solcher zu einer Familie gehörigen Wörter durch Nachweisung ihrer von der leisesten und sanftesten bis zur stärksten Kraft übergehenden Bedeutung wissenschaftlich und sprachvergleichend darzustellen, das, meint Ref., sei etwas schwieriger, wäre aber ein für die Bereicherung des Wörterbuchs, besonders des hebräischen, höchst dankenswerthe Arbeit, die zu unternehmen Hr. Wocher vor Vielen befähigt ist.

Ellwangen. Scheiffele.

2.

Französisches Sprachbuch, von Dr. Mager. Neue Auflage. Stuttgart. Cotta, 1847.

Si nous avions à écrire pour la jeunesse des écoles un traité de grammaire quelconque, nous nous efforcerions de rendre notre langage,

notre style aussi clair aussi limpide, pour ainsi dire, que possible, afin qu'aux difficultés de la langue à apprendre ne se joignissent pas encore celles qu'engendre toujours un texte grammatical que l'on est obligé de formellement déchiffrer. Nous voudrions ne réunir dans un chapitre ou dans une leçon qu'une très petit nombre de règles, afin que l'esprit de nos élèves concentrés sur une courte explication pût mieux se l'approprier, et en faire l'application sans trouble, sans confusion. Nous chercherions, autant qu'il serait en nous, à éviter toutes les expressions d'une terminologie épineuse et souvent prétentieuse, sous lesquelles se cachent très-souvent des aperçus qui ne sont point neufs, et que d'autres grammairiens ont déjà donnés avec moins de faste, il est vrai, mais avec une simplicité plus en rapport avec le degré d'intelligence de ceux à qui ils s'adressaient. Ou bien, si notre esprit créateur en fait de systèmes grammaticals se trouvait trop à l'étroit dans les bornes resserrées que nous venons de nous fixer, alors nous lui donnerions l'esser, nous délivrerions notre plume des entraves qui doivent la gêner quand elle se met au service de la jeunesse, nous écririons, si possible était, de bonnes et savantes choses, mais au lieu de les destiner aux écoles, aux élèves, nous les dédierions aux maîtres eux-mêmes pour leur usage particulier et personnel.

Voilà l'opinion que nous nous basardons d'émettre. Nous ne pensons pas qu'elle trouve trop de contradicteurs. Notre peu d'expérience nous a appris que les livres les plus clairs sont toujours ceux que les élèves aiment le plus, ceux au moyen desquels on les fait avancer le plus vite. Il ne faut pas après cela se méprendre sur le sens de nos paroles et de nos voeux, et croire que nous voulions élever la clarté au dépens de la science grammaticale et philologique. Non. De la science dans la grammaire, tant qu'on voudra et autant qu'on pourra: mais de la science mise à la portée de nos jeunes intelligences des écoles et des gymnases; de la science claire en un mot. Un des devoirs principaux du savant qui s'adresse à la jeunesse, est selon nous, non pas de la saisir aux cheveux et de la hisser à sa hauteur, mais de descendre jusqu'à elle. Mais cela, naturellement, dans de justes bornes, dans de raisonnables proportions.

Or qu'a fait Mr. le Docteur Mager dans ses Eléments de grammaire française? Non pas précisément le contraire, mais peu s'en faut, surtout si nous considérons les dernières parties de son livre. Cet ouvrage, très estimable du reste, très à recommander sous bien des rapports, ne répond point seulement au but, apparent du moins, que l'auteur se proposait. Il le destinait, le titre en fait foi, aux élèves des gymnases et des écoles moyennes, et même à ceux qui commencent à apprendre le français. Or je doute qu' avec la meilleure volonté du monde, un maître, muni dureste de toutes les connaissances requises, puisse en suivant exactement la marche de ce livre, faire faire à ses élèves des progrès aussi rapides, que s'il leur avait mis entre les mains

une grammaire plus simple et plus facile. Ce livre a donc un grand défaut, c'est d'être destiné aux écoles, et de ne pas être, malgré toutes les qualités qu'il présente et que je m'empresse de reconnaître, à la portée des intelligences plus ou moins jeunes pour lesquelles il fut écrit. Pour être bien compris il exige de la part de celui qui s'en sert une connaissance du français que des élèves n'ont jamais. Un maître qui le lira pour lui même, pour se perfectionner dans l'étude de la langue, y trouvera de très bonnes choses, y apprendra même, c'est selon-mais un élève avancera plus vîte, ayant en main une grammaire, plus simple et plus claire. Le plan de cet ouvrage est cependant bon en lui-même. Ces exercices qui précèdent les leçons, préparent bien à l'entente des explications qu'elles renferment, et les exercices qui suivent ces explications les reproduisent heureusement, et en offrent des applications variées. Le plan de ce traité est donc bon, mais l'auteur nous semble l'avoir altéré, et avoir gâté les bons effets qu'on en pouvait attendre, par la manière dout il l'a exécuté. Il fait de la construction de la phrase le pivot autour duquel roule toute sa théorie grammaticale. C'est fort bien. La construction de la phrase est chose très importante dans une langue: bien qu'on pût objecter que la lecture attentive, suivie, raisonnée d'un bon livre français de l'épaisser de la grammaire en question en eût peut être appris autant à l'élève que l'étude de cette théorie savante, je l'avoue, bien ordonnée, et qui trahit chez l'auteur une par faite connaissance du français et des langues anciennes. Mais pourquoi surcharger ce plan de détails si épineux, si obscurs de forme, bien que clairs et simples dans le fond, et à travers lesquels l'auteur déploie et dépense ses nombreuses connaissances philologiques, son esprit fécond, mais parfois dictatorial en fait de systêmes et de théories grammaticales? Pourquoi répudiant ces termes, ces expressions si connues de nos élèves, les remplacer par une terminologie rébarbative et hérissée, sous laquelle, quand on l'a déchiffrée, on est tout étonné de rencontrer des choses déjà connues et passablement claires en elles-mêmes? Ce que nous reprochons encore à Mr. le docteur Mager, outre la familiarité assez fréquente avec laquelle il renvoie son lecteur aux Eléments de grammaire allemande, c'est de réunir souvent dans une seule et même leçon un trop grand nombre de règles, et de règles quelquefois hétérogenes, n'ayant que très peu ou point de rapports ensemble. Ce procédé selon nous, est évidemment vicieux. La mémoire de l'élève surchargée d'explications, de règles que rien n'enchâine ensemble, les mêle, les confond, les brouille le plus souvent; et son esprit ne peut qu' avec la plus grande peine les reconnaître, et les appliquer. De plus il arrive parfois que l'auteur préoccupé de son plan général, oubliant ou confondant un peu les choses de détail, prescrit dans une leçon l'emploi d'une règle qu'il n'a pas encore donnée et qu'il ne donne que plus tard.

En traitant, par exemple, de l'impératif et de la place que

doivent occuper les pronoms qui en sont régimes, l'auteur nous dit que le pronom se place après, mais dans la forme disjointe; et il n'explique la différence de ces deux formes, et la théorie du pronom en général, que quelques leçons plus bas. Je crois qu'il n'eut pas mal fait tout en conservant son plan, de mettre en tête de son ouvrage quelques aperçus généraux de grammaire française dont l'élève ne peut guire se passer avant d'aborder la construction et le maniement de la phrase.

Voilà pour les défauts généraux du livre qui nous occupe. Si maintenant nous passons aux défauts de détail, nous avouerons à notre grand plaisir que nous en avons très peu découvert. Les exercices même qui sont presque en entier de l'auteur sont purs de fautes et ne présentent pas la plus légère inexactitude. Nous regrettons seulement que Mr. Mager n'ait pas employé plus de temps, n'ait pas fatigué davantage son savant cerveau à nous donner une solution plus complète, plus satisfaisante de la différence qui existe entre le narratif. (Défini) et le descriptif (imparfait) question si délicate, difficulté si vraie et si difficile à vaincre, que tous les allemands, même ceux qu'un long séjour en France a le plus familiarités avec la langue française, pèchent parfois et même souvent contre cette règle que nous n'avons trouvée convenablement expliquée chez aucun grammairien. De plus, quand traitant de la manière dont les temps correspondent entre eux, l'auteur nous dit, qu'au défini ne peut correspondre que le passé antérieur, et qu'il nous cite cet exemple à l'appui de ce qu'il avance: Le comte fut à peine entré quand le baron sortit il se trompe évidemment: car au défini correspond non seulement l'antérieur mais encore le plusqueparfait; Cela dépend de ce qu'on veut dire et de la manière dont on le dit: Le comte était à peine entré que le baron sortit (quand le baron sortit:) Le comte fut à peine entré que le baron sortit. Mr. Mager aurait pu dire en passant, que dans une phrase où au défini correspond un antérieur, le mot allemand als doit se traduire par que et non par quand. Il est vrai que cette nuance touche à celle du défini et de l'imparfait, cette malheureuse pierre de touche. —

Quand pour expliquer comment dans une foule de mots latins francisés la syllabe al a été changée en au, Mr. Mager met ce changement sur le compte d'une répugnance que le français aurait pour cette combinaison de lettres, je ne pense pas qu'il ait entièrement raison. Nous avons en effet une foule de mots qui renferment cet al (altérer . . . altier . . . .)

J'incline plutôt à croire que cet al que dans le vieux français, dans la langue d'oc du douziéme et treizième siecle, on prononçait au a gardé sa prononciation primitive dans beaucoup de mots du nouveau français, et par une bizarrerie de l'usage l'a perdue dans beaucoup d'autres. Et ces irrégularités rue Louis le grand, au lieu de rue de Louis le grand, Code Napoléon au lieu de Code de Na-

poléon, hôtel-Dieu au lieu d'hôtel de Dieu que Mr. Mager dans sa théorie du génitif attributif nous présente comme, des infractions à la règle, ne seraient-elles pas, du moins pour hotel Dieu et autres, des restes du vieux français qui désignait le nominatif par un s et ôtait cet s quand le nominatif passait à l'état de régime; de sorte qu'il disait au lieu d'Hotel de Dieu hotels-Dieu et qu'il aurait dit, qu'on nous permette cet anachronisme, au lieu de Code de Napoléon Codes Napoléon. Enfin, lorsque dans la leçon traitant de la position des pronoms, l'auteur nous dit que lorsque les deux pronoms qui accompagnent un même verbe représentent des personnes le datif se met après le verbe, et cite comme exemple cette phrase: je la recommande à vous, ou il est dans l'erreur ou il oublie d'ajouter que les verbes pronominaux seuls sons rigoureusement soumis à cette règle; car on dit très bien: je vous la recommande, recommander ici n'étant point un verbe promominal.

Voilà, à quelques bagatelles près ce que nous aurions à relever dans les dernieres parties du livre qui nous occupe, et dans le traité de prononciation, traité qui ne manque pas d'originalité mais qui ne diminue en rien les difficultés de la prononciation de la langue française, voilà ce que nous aurions à reprocher à l'ouvrage de Mr. Mager en fait de défauts généraux et d'inexactitudes partielles.

On le voit, nous avons été sévère. Tout en rendant justice au mérite de l'auteur, nous n'avons pas hésité à lui dire à lui et au public ce que nous avons considéré comme une pénible et juste vérité. Mais je le répète encore, c'est comme livre élémentaire de langue française, destiné aux écoles, à des jeunes gens plus ou moins avancés, que nous venons de critiquer son ouvrage. Si maintenant, laissant de côté le but pour lequel il fut écrit, nous voulons juger sa valeur intrinsèque, notre langage passerait du blâme à des expressions plus douces, à des éloges même, si nous ne supposions pas qu'ils répugneraient à Mr. Mager. Un jeune homme avancé dans connaissance de la langue française, un maître qui enseigne celle langue, pourront apprendre bien des choses dans ce traité, qui a le double avantage, d'avoir rompu avec la vieille routine de bien des grammairiens, et d'avoir suscité bien des imitations dont quelques unes ont été très heureuses.

C'est avec un vrai plaisir, et avec un vif désir de le voir se répandre de plus en plus, que nous avons lu le livre de lecture du même auteur. Il n'a fait que confirmer en nous la bonne opinion, que nous avions des connaissances de Mr. Mager en fait de langue et de littérature française; seulement il renferme quelques pièces qui sont, à notre opinion, au dessus de la capacité de la jeunesse.

Espion.

III. Berichte.

1.

Lehrplan für den naturwissenschaftlichen Unterricht in den Gelehrtenschulen des Königreichs Sachsen. *)

Unter obigem Titel ist soeben eine Verfügung des K. Sächs. Cultusministerii erschienen, durch welche das auch in d. Bl. besprochene „Regulativ" derselben h. Behörde in Bezug auf die Naturwissenschaft erweitert und ergänzt wird. Wir theilen dieselbe in extenso mit, damit die Kritik an ihr sich versuche, was nicht allzu schwer sein dürfte, da sie mehr als eine schwache Seite darbietet. Die allerschwächste ist jedenfalls die Naturgeschichte und die Vertheilung des aus ihr entnommenen Lehrstoffes: mit 10jährigen Knaben soll systematische Zoologie und Botanik, letztere sogar auch auf Excursionen getrieben werden, und schon Quartaner werden für hinreichend geistesreif erklärt, um einen Cursus der Mineralogie und — Geologie (?!) zu verdauen. Das möchte Ref. ebenso wenig verantworten, als die Stellung der „Astronomie und mathematischen und physischen Geographie" in dem Lectionsplan der Tertia. Heißt das nicht die Begriffe verwirren, wenn man uns glauben machen will, man könne mit Tertianern, also mit Knaben von höchstens c. 13 und 14 J., die in der Geometrie noch nicht über die Planimetrie hinaus sind, Astronomie und mathematische Geographie, welche beide doch mindestens einige Einsicht in die sphärische Trigonometrie voraussetzen — mit einigem Nutzen treiben? Und was soll „physische Geographie," wie sie die neueste Zeit geschaffen hat, bei Schülern, denen noch die ersten Begriffe der Physik fremd sind? — Nur die eminentesten Lehrer, welche auf der höchsten Höhe ihrer Wissenschaft stehen, könnten eine solche Aufgabe zu lösen wagen. Ueberhaupt hätte man nicht eher an die Organisation des naturwissenschaftlichen Unterrichts gehen sollen, als bis man sich einer gehörigen Anzahl tüchtig durchgebildeter Lehrer versichert gehabt hätte. Wo sie fehlen, werden auch bessere Instructionen als die vorliegende zu keinem gedeihlichen Resultate führen. Tüchtigen Lehrern aber gebe man auch eine ehrenvolle, sorgenfreie Stellung, unterstütze sie durch Beschaffung der nöthigen Lehrmittel an Sammlungen, Instrumenten und Kupferwerken, erkenne ihren

*) Obige dankenswerthe Mittheilung aus Sachsen dient zugleich zur Ergänzung meines Berichts am Schluß des 4. Hefts 1847 S. 622—27. Der Herausgeber.

Eifer und ihre Wirksamkeit an, dann wird sich Alles von selbst machen, aber auch **nur** dann. Klarheit und gründliches Wissen im Kopfe und Freudigkeit und Begeisterung für den Beruf im Herzen, das sind die zwei Faktoren die den Lehrer machen. Instructionen regeln nur das Aeußere und auch das nur auf dem Papier. Will daher das Sächs. Ministerium den Unterricht in den Naturwissenschaften wirklich und nachhaltig heben, so fange es mit der Bildung der Lehrer für dieselbe an, errichte in Dresden oder Leipzig ein Seminar zu diesem Zwecke, vielleicht in Verbindung mit einem für Lehrer der Mathematik, schaffe und dotire bei jeder höheren Schule die nöthigen ordentlichen Lehrerstellen für diese Fächer, sorge für Herstellung zweckmäßiger Sammlungen in allen größeren Städten des Landes, ermuntere und veranlasse die betreffenden Lehrer zu Vorlesungen auch außer dem Bereiche der Schule. — Dann werden sicherlich die Erfolge nicht ausbleiben, welche der vorliegende „Lehrplan" sonst mehr als zweifelhaft erscheinen läßt. Doch man urtheile selbst!

§. 1. Zweck, Stellung und Grenzen des **naturwissenschaftlichen Unterrichts** auf den Gelehrtenschulen des Königreichs Sachsen sind im Wesentlichen bereits durch das für solche erlassene Regulativ vom 27. Dezember 1846 bestimmt worden.

Dieser Zweig der Bildung ist nothwendig, weil ein gewisser Grad naturwissenschaftlicher Kenntniß als Grundlage für die erfolgreiche Betreibung künftiger Fachstudien immer weniger entbehrt werden kann, empfiehlt sich aber vorzüglich auch dadurch, daß in solchem, vermöge seines Stoffes, wie seiner Methode, ein eigenthümliches, höchst wichtiges, formales Bildungsmittel gegeben ist.

Dem entsprechend sind die Zöglinge der Gelehrtenschule durch einen, zwar elementaren, doch gründlichen, über die verschiedenen Zweige der Naturkunde sich verbreitenden, Unterricht **in den Inhalt und Geist dieser Wissenschaft einzuführen.**

§. 2. Der gedachte Unterricht hat sich zwar auf die Anfangsgründe der Naturwissenschaften zu beschränken, jedoch in ununterbrochener Folge durch alle Klassen der Gelehrtenschule, mit wöchentlich 2 Stunden in jeder zu erstrecken, wozu noch im Sommer regelmäßige Excursionen kommen.

§. 3. Der Lehrer soll sich durch die Fülle des Stoffes nicht verleiten lassen, dem Schüler mehr mitzutheilen, als dieser sich zur Klarheit und Sicherheit des Wissens zu bringen vermag, vielmehr denselben vor allem in den Geist empirischer Forschung einführen, welcher die neuere Naturwissenschaft charakterisirt.

Die Ergebnisse der Wissenschaft sind nicht als Fertiges historisch zu überliefern, sondern vor den Augen und unter Mitwirkung des Schülers zu entwickeln.

In dem beschreibenden Theile ist dieser anzuregen, selbst die wesentlichen Merkmale zu finden, das Gemeinsame, wie das Unterscheidende aufzusuchen und den vergleichenden Maßstab an die Erzeugnisse und Erscheinungen der Natur zu legen. In der Naturlehre hat der Lehrer dahin zu

streben, daß der Schüler, von der Besonderheit der einzelnen Beobachtung ausgehend, analysirend, combinirend, von Satz zu Satz, von Aufgabe zu Aufgabe fortschreitend, bis zu der Allgemeinheit des Gesetzes geführt werde und von da aus wieder die besonderen Fälle übersehen und beherrschen lerne; dergestalt, daß er auf diesem Wege nicht nur vor seinen Augen das Gebäude der Wissenschaft, soweit es ihm zugänglich ist, errichten sehe, sondern auch, so viel als möglich, an der Aufwerfung der nächsten Frage, an der Aufsuchung der Mittel zu ihrer Beantwortung seine eigne Kraft versuche. Wird der Unterricht in diesem Geiste ertheilt, so wird er auch jenen Ernst bewahren und dem Schüler jene Anstrengung zumuthen, welche fern von spielender Tändelei vielmehr die Kräfte des Geistes und des Willens übt und stärkt.

§. 4. Von hoher Wichtigkeit ist die richtige Auswahl und Vertheilung des Lehrstoffs, damit weder zu wenig noch zu viel gegeben, das aber, was zu lehren ist, in einer dem, seiner Hauptrichtung nach formalen, Bildungsgange entsprechenden Folge gelehrt werde. Dieser Zweck wird am Angemessensten in folgender Weise erreicht werden können.

a) Naturbeschreibung bildet den natürlichen Ausgangspunkt des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Der Schüler soll zuerst das Concrete mit aufmerksamem Blicke betrachten und in der ihn umgebenden Körperwelt sich orientiren lernen. Daher ist die Naturbeschreibung in den beiden Klassen der Progymnasiums (§. 16 des Regulativs) und in der untersten Klasse der Gelehrtenschulen zu lehren, Zoologie und Botanik in Sexta und Quinta, Mineralogie und Geologie in Quarta. Obgleich der naturgeschichtliche Unterricht auf dieser Stufe ein näheres Eingehen in den physiologischen Zusammenhang der Lebensfunctionen der organischen Wesen nicht erlaubt, so bleibt doch dem Lehrer für Erweckung und Regelung der Anschauung, wie für Befreundung mit der Natur ein reiches Feld geboten.

Die den Naturwissenschaften auf Gelehrtenschulen zugemessene Zeit gestattet nicht, in den oberen Klassen die Naturgeschichte neben der Naturlehre fortzusetzen. Excursionen sind indeß nicht nur mit den Schülern der unteren Klassen zu veranstalten, sondern es ist auch denen der oberen Klassen, so weit thunlich, Gelegenheit und Anregung zur Theilnahme an denselben zu geben.

b) Astronomie, mathematische und physische Geographie, einestheils beschreibend und beobachtend, anderntheils auf die wirkenden Ursachen eingehend, bilden einen angemessenen Uebergang von der Naturbeschreibung zur Naturlehre und sind in Tertia vorzutragen.

c) Naturlehre, nämlich mechanische Naturlehre, Erläuterung der Hauptbegriffe der Chemie und die Lehre von den Imponderabilien sind auf der Stufe zu lehren, wo theils die Fähigkeit zu einem abstracteren Denken, theils die nöthigen mathematischen Vorkenntnisse gewonnen sind, bilden daher die Aufgabe für Secunda und Prima.

§. 5. Die speciellere Anordnung der einzelnen Pensa bleibt den Lehrern, unter Aufsicht der vorgesetzten Behörde überlassen. Die in den folgen-

den §§. enthaltenen Angaben sollen daher weniger im Einzelnen maaßgebend sein, als dazu dienen die besonderen Materien namhaft zu machen und deren Umfang und Anordnung im Allgemeinen zu bezeichnen. Hierbei ist für die drei untern Klassen, einschließlich des Progymnasii, nur ein jähriger, für die drei obern aber ein anderthalbjähriger Cursus angenommen worden. Wo die Theilung der einzelnen Klassen in eine untere und obere Abtheilung oder die besondere Ansicht des Lehrers eine andere Anordnung der Lehrcurse wünschenswerth erscheinen läßt, ist, sofern die Aenderung wesentlicher Art ist, die Genehmigung des Ministerii des Cultus und öffentlichen Unterrichts einzuholen.

§. 6. a) Naturbeschreibung. Dieser Unterricht hat mit der Zoologie und Botanik zu beginnen, nicht nur weil das Lebendige die Aufmerksamkeit des Anfängers mehr fesselt, sondern auch weil bei den organischen Gebilden das Unterscheidende und das Uebereinstimmende mehr in die unmittelbare Anschauung fällt. Die gleiche Rücksicht hat bei der für Sexta und Quinta zu treffenden Vertheilung des Lehrstoffs nach den Klassen des Thier- und Pflanzenreichs vorzuwalten. Es scheint daher z. B. angemessen in Sexta mit der Beschreibung der höhern Thierklassen den Anfang zu machen.

Wegen der Benutzung lebender Pflanzen ist sowohl in Sexta als in Quinta die Botanik im Sommer daher die Zoologie im Winter zu lehren.

Es wird für einen kundigen Lehrer keine Schwierigkeit haben, für Diejenigen, welche wegen anderthalbjährigen Verweilens in einer Klasse einen Abschnitt zum zweiten Male hören, den wünschenswerthen Grad von Abwechselung in die Behandlung zu bringen.

In Quarta soll der Schüler in einem Cursus die wichtigsten Mineralgattungen mit den nöthigen Erläuterungen über ihre Zusammensetzung kennen lernen. Krystallographie kann hier nicht ausgeführt werden, doch sind die hauptsächlichsten Formen zur Anschauung zu bringen. In einem zweiten Cursus soll eine Darstellung der Lagerung der Gebirgsarten und der Umwälzungen, welche die Erdrinde erlitten hat, gegeben werden. Wo die Gegend zu mineralogischen Excursionen auffordert, wird der geologische Cursus sich mehr für den Sommer eignen, dagegen die Oryktognosie im Winter mit Hülfe der Sammlung zu lehren und im Sommer auf den Excursionen zu üben sein.

§. 7. b) Astronomie, mathematische und physische Geographie. Von den drei für Tertia bestimmten Semestern ist eines für Kenntniß des gestirnten Himmels und der scheinbaren Bewegung der Gestirne, nebst der daran sich knüpfenden mathematischen Geographie zu verwenden, ein zweites auf Beschreibung des Weltgebäudes (Elemente der theorischen und physischen Astronomie), wobei die im ersten Semester behandelten Gegenstände theils zur Wiederholung für die älteren, theils zur nothwendigen Erläuterung für die neu hinzugetretenen Schüler wieder aufzunehmen sind. Das dritte Semester ist für physische Geographie zu bestimmen, wobei die zu gebenden Erläuterungen über Gegenstände der Physik mehr aus Beobach-

lung als aus Experimenten zu entnehmen sind und als Vorbereitung für die Naturlehre auch insofern dienen, als es dadurch möglich wird, den Schülern in der folgenden Klasse in jeden Cursus der Physik eintreten zu lassen, wie dies durch die halbjährigen Versetzungen nothwendig wird.

§. 8. Naturlehre. Bei der Vertheilung des Lehrstoffs durch Secunda und Prima ist besonders darauf zu sehen, daß keiner der in Secunda zu lehrenden drei Abschnitte mehr mathematische oder naturwissenschaftliche Kenntnisse voraussetze, als diejenigen, welche der Schüler bis einschließlich Tertia gewonnen hat. Dies wird durch folgende Anordnung zu erreichen sein.

In Secunda: 1) ein Semester für allgemeine Physik (allgemeine Eigenschaften, Cohäsion, Schwere), nebst den Grundzügen der Chemie, — denn wenn auch die Chemie nicht als besondere Wissenschaft in den Lehrplan der Gymnasien aufzunehmen ist, so ist es doch nöthig, dem Schüler durch eine passende Auswahl von Stoffen, Experimenten und Hinweisungen auf bekannte Erscheinungen eine Vorstellung von der materiellen Verschiedenheit der Körper und von den wichtigsten chemischen Processen, welche in der Natur und im täglichen Leben vorkommen, zu geben —; 2) ein Semester für die Lehre vom Gleichgewichte der schweren Körper, sowohl festen, als tropfbaren und luftförmigen Aggregatzustandes; 3) ein Semester für die Lehre von der Electricität, dem Galvanismus, Magnetismus und dem Zusammenhange dieser Kräfte.

In Prima: 1) ein Semester für die Bewegung der festen, auch tropfbaren Körper (Fall, Wurf, Pendel, Fliehkraft, Ausfluß, Wellen), nebst der Lehre vom Schalle; 2) ein Semester für die Lehre vom Lichte; 3) eines für Wärmelehre und Meteorologie. Der Lehrstoff der ersten Klasse wird übrigens zu erweiternden Rückblicken auf die verschiedenen bis dahin behandelten Gegenstände der Naturwissenschaft, insbesondere der Astronomie, erwünschte Gelegenheit geben.

2.

Bericht über die dritte Versammlung für deutsches Real- und höheres Bürgerschulwesen, gehalten zu Gotha vom 28. September bis 1. Oktober 1847.

In der ersten Sitzung (28. September) wurde zunächst die Wahl des Vorstands vorgenommen und Herr Prof. Kalisch aus Berlin zum Präsidenten, Educationsrath Dr. Mager aus Zürich zum Vicepräsidenten, Prof. Dielitz aus Berlin und Dr. Hauschild aus Leipzig zu Secretären erwählt. Hierauf einigte man sich darin, den Beschluß der Mainzer Versammlung festzuhalten, nämlich die Verhandlungen mit der Naturwissenschaft und der Mathematik zu beginnen. Ehe man dazu schritt, machte Dr. Mager den Vorschlag, die Versammlung fürs deutsche Realschulwesen zu einem Verein für das höhere Unterrichtswesen zu erweitern. Dies gab zu einer lebhaften Debatte Anlaß, in welcher namentlich von den Herren Ledebur

Tellkampf, Diesterweg ausgeführt wurde, daß zunächst das nähere Bedürfniß des Realschulwesens zu befriedigen sei. Letzterer hob hervor, es sei ja Niemanden der Beitritt verwehrt; wer Sympathie für derartige Verhandlungen habe, könne und werde ohne besondere Einladung kommen. Von wem man noch nicht wisse, ob er nicht die Grundinteressen des Vereins stören werde, den solle man nicht einladen. Gegen diese Ansicht sprachen: Köchly, Imanuel, Mager, Clemen, Hüser, Sievers. Es wurden für die Vereinigung folgende Gründe besonders geltend gemacht:

1) Weil eben das Realschulwesen der weiteren Entwickelung auch sehr bedürfe, deßhalb müsse ihm fremde Hülfe willkommen sein. (Sievers.)
2) Wolle man warten mit der Vereinigung, bis das Realschulwesen fertig sei, so würde sie dann sicher nicht zu Stande kommen, weil mit dem Fertigen eben nicht fertig zu werden sei. (Hüser.)
3) Die Lehrer fürs höhere Schulwesen gingen bald von Realschulen zu Gymnasien über, bald von diesen zu jenen, deßhalb müßten sie immer die Interessen beider Anstalten wahrnehmen. (Imanuel.)

Der Präsident brach für diesen Tag die Debatte ab mit den Worten: Das Haus des Realschulwesens, in welches wir neue Gäste einzuladen im Begriff stehen, ist zum Theil noch ohne Dach, der Regen träuft an vielen Stellen noch durch; deßhalb wollen wir zwar nicht warten bis wir fertig sind, aber im Trockenen wollen wir wenigstens erst sein.

In der zweiten Sitzung (29. Sept.) suchte der Präsident, bevor die gestern abgebrochene Debatte weiter fortgesetzt wurde, in einem langen Vortrage zu erörtern: Was wir in Beziehung auf Naturwissenschaften pädagogisch können? Nach einer längern Einleitung wies derselbe auf die drei Momente der Realschulbildung hin: Mathematik, Naturwissenschaften, Industrie, wovon die erste in der zweiten und die beiden ersten in der dritten ihren Endzweck hätten. Was die letztere betreffe, so stehe ihr pädagogischer Werth in Frage, da sie eben so wenig, wie etwa die Tugend, lehrbar sei. Es sei darum aber Sache der Wissenschaft, sie zu pädagogisiren. Die Mathematik, welche der Naturwissenschaft stets als Vorläufer dienen müsse, solle mit letzterer das industrielle Element machen. Hinsichtlich der Naturwissenschaften sei es Aufgabe der Schule, ihre Schüler zur Wahrnehmung, Beobachtung und zum wirklichen Anschauen, nicht passivem, sondern reagirendem Sehen anzuleiten; sie habe dieselbe klassenweise zu kleinen Naturforschern heranzubilden. Zur Wahrnehmung bedürfe man gewisser Bestimmungen und Gruppirungen, um die Gegenstände wieder zu finden. Der Bestimmungsgrund könne aber ein beliebiger sein und doch seine Dienste thun. Das System dürfe nicht die Wissenschaft selbst sein, sondern eben nur Vehikel zur Wahrnehmung. Um die Schüler beobachten zu lehren, müsse man ihnen die aus der Beobachtung entsprungenen Resultate als solche geben, und könne man die Schule nicht auf den Schauplatz der Natur verpflanzen, so doch umgekehrt die Natur in die Schulstube — man müsse experimentiren, doch nicht nach Originalexperimenten haschen, sondern nachexperimentiren und so auch nachentdecken. Eine weitere Frage sei nun,

wie die Schule urtheilen lehren könne? Urtheilskraft sei das Vermögen, unter Regeln zu subsumiren; es könne deßhalb das Urtheilen nicht gelehrt, sondern das Urtheil nur weiter ausgebildet werden. Die Schule könne deßhalb nur jene Regeln geben, und eben die Kunst des Gebens sei ihre Sache, u. s. w.

Diesem Vortrage, welcher die statutenmäßige Dauer von 20 Minuten weit überschritten und deßhalb eine Rüge von vielen Seiten zur Folge hatte, folgte die Fortsetzung der gestern abgebrochenen Debatte. Zuerst ergriff Dir. Scheibert das Wort und sagte: Die Realschule habe erst seit Kurzem ihren Ehebund mit dem Publikum geschlossen, und schicke sich an, ihren jungen Mann zu bedienen. Es sei nun gewiß nicht gut gethan, wenn die Schwiegermutter (das Gymnasium) gleich mit ins Haus zöge. Dieser Meinung war auch Dir. Ledebur, während Dr. Hüser meinte, der Rath der Schwiegermutter sei denn doch auch nicht zu verachten. Dr. Clemen hielt eine Vereinigung für wünschenswerth: 1) wegen der äußeren Stellung der Realschule; sie würde eher als höhere Lehranstalt betrachtet werden, wenn sie sich mit dem Gymnasium vereinigte; 2) wegen eines innern Grundes. Die Reallehrer betrieben ihre Gegenstände pädagogischer, die Gymnasiallehrer dagegen drängen tiefer in die Wissenschaft. Eine Vereinigung beider sei deßhalb für beide vortheilhaft.

Gegen Scheibert trat Prof. Köchly auf mit der Bemerkung, daß dessen angeführtes Beispiel der Befürchtung Raum gebe, als wollten und könnten die Gymnasien im Praktischen auf das Realschulwesen einwirken, während es sich bei der Vereinigung nur um ein theoretisches Unterreden handle. Zudem sei das Gymnasium ebenfalls in einem Stadium des Entwickelns und Verbesserns, und bedürfe in gleicher Weise wie die Realschule der Hülfe Anderer. Hiezu bemerkte noch Prof. Wackernagel, daß die Bestrebungen beider Schularten keineswegs so verschieden seien, als man gewöhnlich sage, da Menschenbildung ihr gemeinsames Ziel sei, was auch Dr. Sievers auszuführen suchte. Hierauf trug Dr. Hauschild auf Schluß der Debatte an. Von den verschiedenen Amendements in Betreff der Formulirung des zur Abstimmung zu bringenden Antrags erhielt das Köchly'sche den Vorzug. Nach diesem wurde die Frage so gestellt: Soll sich die Versammlung für deutsches Real- und höheres Bürgerschulwesen zu einer Versammlung für Real- und Gymnasial-Schulwesen erweitern? Die Abstimmung durch Namensaufruf ergab 49 Stimmen, welche die Frage bejahten, und 32 Stimmen, welche sie verneinten. Es wurde somit der Antrag angenommen. Es muß hiebei noch bemerkt werden, daß sich die anwesenden Gymnasiallehrer und die übrigen Nichtrealschullehrer größtentheils der Abstimmuug enthielten.

Hierauf ergriff Dir. Ledebur das Wort und sprach über die Verbindung der naturwissenschaftlich-mathematischen Fächer mit den ethischen. Er stellte als Thatsache hin, daß erstere noch unverbunden neben letzteren einhergingen, daß sich beide noch nicht gegenseitig unterstützten und durchdrängen, und fand den Grund vorzugsweise darin,

daß der mathematisch-naturwissenschaftliche Lehrer fast immer nur Fachlehrer sei, und unbekümmert um andere Lehrobjekte seinen Weg fortgehe, wohl auch meist nicht die erforderliche allgemeine Bildung habe. Dagegen bemerkte Dir. Scheibert, daß man den Lehrern der ethischen Fächer viel öfter den Vorwurf machen könne, nichts von den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern zu verstehen, als umgekehrt. Dir. Imanuel fand die Sache nicht so schlimm, als Ledebur, und war der Meinung, daß das Uebel jenes gerügten Dualismus, wo es sich fände, im guten Geiste der Schule und der Harmonie seiner Lehrer seine Heilung finden würde. Diesem stimmte Prof. Köchly bei, und meinte, jenes Uebel würde verschwinden, wenn sich jeder Lehrer bestrebte, die Lücken seiner Bildung auszufüllen, wenn die verschiedenen Lehrer sich in ihren Lectionen besuchten und in Conferenzen über ihre Lehrfächer besprächen. Dir. Tellkampf hingegen erkannte ein Band zwischen ethischen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern nicht an, während Dr. Clemen diese Unverbundenheit wieder auf das Fachlehrersystem schob. Dies bewog den Unterzeichneten zu der Bemerkung: Es müßte doch interessant sein, zu erfahren, ob an solchen Anstalten, wo auch ethische Fächer, wie Sprachen, Geschichte &c., in der Hand des mathematisch-naturwissenschaftlichen Lehrers lägen, jener gerügte Dualismus sich auch bemerkbar machte; und forderte deßhalb die Lehrer solcher Anstalten auf, sich darüber auszusprechen. Wegen der schon zu weit vorgerückten Zeit mußte jedoch dieser Gegenstand abgebrochen und auf die dritte Sitzung vertagt werden.

Nachdem der Präsident in der dritten Sitzung (den 30. September) eine einleitende Uebersicht über die Verhandlungen in der zweiten Sitzung gegeben hatte, kam der Unterzeichnete wieder auf den von ihm gestern angeregten Gegenstand zurück, und glaubte im Namen der Lehrer, die er vorher um Mittheilungen angegangen hatte, aussprechen zu dürfen, daß jene Unverbundenheit der ethischen Fächer mit den naturwissenschaftlich-mathematischen an den berührten Anstalten sich auch finden werde und finden müsse, weil jene beiden Unterrichtszweige außer ihrer Basis, den allgemeinen Gesetzen des Denkens, nichts mit einander zu thun hätten, und daß es nur darauf ankomme, daß die Lehrer des einen Fachs die Wichtigkeit anderer Fächer in den Augen der Schüler nicht herabsetzten. Er für seinen Theil sei den Lehrern, die ihren Lehrgegenstand für den wichtigsten hielten, gar nicht abgeneigt, und fürchte davon noch keine Gefahr für die Schule, wenn nur der Schulvorsteher in dieser Einseitigkeit nicht befangen und durch seine allgemeine Bildung befähigt sei, Mißgriffe, die er bei öfterem Hospitiren bemerkt, durch freundliches Unterreden mit seinen Lehrern zu beseitigen und so alle Unterrichtsfächer in das rechte Verhältniß zu einander zu setzen. — Hierauf ergriff Prof. Wackernagel das Wort und sagte: wenn er das Wort „ethisch" gleichbedeutend mit „sittlich" auffasse, so könnten Klassiker, Geschichte &c. auch unsittlich behandelt werden, hingegen Naturwissenschaften auch poetisch und religiös. Die Unverbundenheit beider Lehrfächer würde schwinden, wenn die Lehrer beider sich darin eins wüßten, daß Homer, Göthe und Hölderlin über

die Natur so schön geschrieben und gesungen haben. Der Schüler müsse sich vor der Natur beugen und etwas Höheres in ihr ahnen lernen. Dem entgegen führte Prof. Schlömilch aus, der Grund des vielbesprochenen Dualismus liege nicht in der Praxis, sondern in Dualität der Welt des Physikers und der des ethischen Philosophen. Die höchste Aufgabe der Naturwissenschaft sei, Alles unter das Gesetz zu bringen, deßhalb vernichte sie die Freiheit. In der Forschung gehe hier das religiöse Element immer mehr verloren. Zwischen Natur und Gott gebe es keine Brücke; ja, die Naturwissenschaft führe in ihren Consequenzen zum Atheismus. Dagegen behauptete Dir. Diesterweg, die ethischen und physischen Fächer unterstützten beide die sittliche Gesinnung. Beide hätten zur Aufgabe, die Gesetzlichkeit als Ideal anzuerkennen. Psychologie sei auch nur Naturwissenschaft. Ebenso entbehre die Mathematik der sittlichen Momente nicht, denn sie bewirke Dauerhaftigkeit und Wahrheit des Charakters. Nachdem noch Ledebur der Ansicht von Wackernagel das Wort geredet, aber eben das „Wie?" zu erfahren wünschte, hingegen Hüser gegen letzteren und Diesterweg für Schlömilch's Ansicht das Wort ergriffen hatte, führte Dr. Mager aus, daß das Erziehende eines Lehrobjects dasjenige sei, was auf den Willen wirke. Das sittliche Element, was Diesterweg in den Naturwissenschaften anerkenne, finde er nicht, sei aber gleichwohl der Meinung, daß man ohne Mathematik und Naturwissenschaften keinen sittlichen Menschen bilden könne, dem auch eine gewisse Einsicht zu Gebote stehe. Gegen Wackernagel führte er A. v. Humboldt als Autorität an, welcher einmal sage: Ich erhebe mich gern aus der Physik zur Ethik, wodurch er ausspreche, daß erstere nicht letztere involvire. Die Lösung der Unvermittelbarkeit der Nothwendigkeit und der Freiheit fand Dr. Weber im Glauben. Daß das sittliche Moment den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern nicht fehle, suchte Scheibert mit ergreifenden Worten noch weiter zu begründen, indem er sagte: Wenn der Schüler eine mathematische Aufgabe gelöst hat, so hat er davon die Freude, und zwar die Freude an der That und an der Wahrheit, und das ist etwas Sittliches. Durch die Naturwissenschaften lernt der Schüler den Zusammenhang des Geistes und der Wirklichkeit, er ahnt, daß der Geist das Höhere sei, und gewinnt die Demuth, die sich dem Höhern unterwirft und das Herz dankbar zu Gott wendet.

Nach der Frühstückspause schritt man zunächst zur Wahl des Orts der nächstjährigen Versammlung. Man beschloß, sich im nächsten Jahre in den Tagen vom 27. bis 30. September in Halberstadt zu versammeln, und erwählte den Herrn Dir. Siderer an der dortigen höheren Bürgerschule zum Geschäftsführer.

Die Fortsetzung der vorher abgebrochenen Debatte eröffnete Tellkampf, indem er ausführte, daß die von Schlömilch anerkannte Discrepanz zwischen den ethischen und den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern nur eine Scheidung des Verstandes sei. Newton, Paskal und Leibnitz seien durch ihre Studien nicht von Gott abgewendet worden. Nachdem er noch die vom Präsidenten zur Berücksichtigung in der Schule empfohlene Industrie in Schutz

genommen hatte, weil die Realschule Menschen und Bürger bilden solle, kam er auf die Vermittlung oben erwähnter Lehrfächer und fand diese in der Geographie. Imanuel dagegen hielt keine Wissenschaft für geeignet zur Vermittlung, und fand letztere nur darin, daß man jedes Fach gleich hoch achte. Scheibert wies wieder auf den Zweck der Realschule, die Bürgerbildung hin. Der Bürger habe die Aufgabe, das Reale geistig zu durchdringen. Dazu müßte ihn die Schule befähigen. Außerdem aber habe sie den Gemeinsinn desselben hervorzurufen durch gemeinschaftliches Arbeiten für einen Zweck, z. B. im botanischen Garten. Nach dem Zwecke dieser Bürgerbildung seien nun auch Mathematik und Naturwissenschaften zu beurtheilen. Hiermit schloß die Debatte, und es sollte nun über die Methode des naturwissenschaftlichen Unterrichts gehandelt werden. Zu dem Ende entwickelte Dir. Looff zuerst einen Lehrplan für eine sechsklassige Realschule. Er wollte nach diesem in den untersten Klassen nur die Spezies ohne System betrachtet, in den mittleren Klassen das Allgemeine und in den obersten die Mineralogie behandelt wissen. Dabei drang er auf schriftliche Arbeiten in der Physik. In Bezug auf die Chemie forderte er den Dr. Loth aus Halle auf, seine Meinung zu sagen. Dieser entwickelte hierauf die Grundsätze, nach denen er Chemie treibe und auch seinen vor Kurzem erschienenen Grundriß der systematischen Chemie bearbeitet habe. Er gehe in einem ersten Theile (Statik der Chemie) von den einfachen Körpern aus, und lasse die in der Natur vorkommenden zusammengesetzten Körper folgen, betrachte sie aber vorzugsweise in naturhistorischer Beziehung. Es fehle hier das Experiment zwar nicht ganz, nehme aber eine untergeordnete Stelle ein; auch schließe sich hier noch ein kurzer Abriß der Stöchiometrie an. In dem dynamischen Theile werden nun die Körper rücksichtlich ihres Entstehens und Vergehens betrachtet, und also hier die Verbindungs- und Trennungsprozesse durchgenommen. Scheibert wollte den naturwissenschaftlichen Unterricht so betrieben wissen, daß der Schüler fortwährend praktisire. Statt des Lehrbuchs solle der Schüler lieber einen kleinen Apparat in den Händen haben, mit dessen Hülfe er die Natur selbst fragen könne. Es komme hier gar nicht darauf an, vielerlei zu treiben. Tellkampf stimmte ihm bei, und gab Thermometer, Barometer 2c. als solche leicht zu beschaffende Apparate an. Der Ansicht Loth's entgegen, erklärte er sich für die Behandlungsweise Mitscherlich's. Prorektor Kleinert aus Breslau stimmte ihm bei, und fand in Betreibung der Geschichte eine Parallele, die auch mit Biographieen beginne. Damit endigte auch diese Verhandlung.

In der vierten Sitzung (Freitag den 1. Oktober) wiederholte Ledebur seinen schon in Mainz gemachten Vorschlag, daß die Versammlung gemeinschaftlich ein Journal für Realschulwesen herausgeben möchte. Diesmal zeigte sich mehr Theilnahme dafür, und hielt man einen einzigen Redacteur für wünschenswerth. Hiezu erbot sich Dr. Clemen aus Cassel mit der Zusicherung, die bis jetzt von ihm mit Dir. Gräfe herausgegebene Zeitschrift eingehen zu lassen.

Nach dieser Verhandlung hielt Oberlieutenant v. Sydow seinen auf

Diesterweg's Befürwortung Tags zuvor auf die Tagesordnung gebrachten Vortrag über den geographischen Unterricht. Er wies zunächst darauf hin, daß der Gebrauch der Karte bis jetzt noch nicht recht erkannt, daß noch zu viel aus dem Buche gelernt werde. Man müsse zuerst die Karte lesen und verstehen lernen. Heimathskunde sei das einzige Mittel dazu, und diese müsse die erste Stufe bilden. Die Wandkarte sei das zweite große Mittel. Der Lehrer solle aber dem Schüler nicht vorlesen, sondern die Karte sich vom Schüler vorlesen lassen. Nomenclatur sei hiebei auf ein Minimum herabzusetzen. Das Lehrbuch solle der Schüler nur zum Nachschlagen haben, aus der Karte solle er sich sein Lehrbuch selber anfertigen. Auf das Selbstzeichnen der Karte legte er großen Werth; nur sollte der Schüler keine Kopirmaschine werden. In der unteren Stufe müsse auch Geographie mit Geschichte verbunden werden, was allgemein gebilligt wurde, nur in Bezug auf das Wie? noch nicht recht klar zu sein schien.

Nach der Pause sollte noch Ledebur einen Vortrag über Abiturientenprüfungen halten; diesen hat der Unterzeichnete nicht gehört.

Halle, den 16. Oktober 1847. Dr. Aug. Wigand,
Lehrer an der Realschule.

Verzeichniß der bis zum 30. Oktober eingetroffenen Mitglieder.

Aus Altona: Steinmetz, Institutsvorsteher.

„ Annaberg: Bach, Direktor der Realschule; Dr. Stößner, Lehrer an derselben.

„ Arnstadt: Braunhard, Professor; Hoschke, Oberlehrer, von Pansner, Staatsrath; Uhlworm, Oberlehrer; Walther, Gymnasiallehrer.

„ Aschersleben: Voigt, Lehrer der Mathematik und der Naturwissenschaften an der höhern Bürgerschule.

„ Berlin: Dielitz, Professor; Diesterweg, Seminardirektor; Kalisch, Professor; v. Sydow, Oberlieutenant; Strahlendorf, Stenograph.

„ Breslau: Kleinert, Prorektor.

„ Burg: Brohm, Dirigent der höheren Bürgerschule; Winterstein, Lehrer an derselben.

„ Cassel: Dr. Clemen; Janson, Lehrer an der Realschule; Kratz, Pfarrer und Lehrer an der höheren Gewerbschule.

„ Dresden: Dr. Kade; Dr. Köchly, Professor; Steglich, Direktor.

„ Eisenach: Heerwart, geh. Regierungsrath; Koch, Lehrer an der Realschule; Röse, Oberbürgermeister; Trautvetter, Oberconsistorialrath; Jost, Schuladjunctus; Dr. Mey; Weißenborn, Professor; Mahr, Professor; Schmidt, Schulrath; v. Wydenbrugk; Jacobi, Collaborator.

„ Erfurt: van Dahlen, Oberlehrer; Fischer, geh. Rath; Mensing, Professor; Dr. Koch, Lehrer; Dr. Unger, Direktor;

Greßler, Apotheker und Kaufmann; Dr. Grüge, Sprachlehrer; Thilo, Seminardirektor; Schrader, Lehrer an der Realschule; Dr. Gerstenhauer, Lehrer.

Aus Friedberg: Curtman, Seminardirektor.

„ Goldbach: Köllner, Adjunctus.

„ Gotha: Apel, Cand. Theol. und Vorsteher eines Mädcheninstituts; Bechstein, Lehrer an der Bürgerschule; Becker, Hofrath; Benser, Lehrer am Realgymnasium; Bretschneider, Professor am Realgymnasium; Bube, Oberconsistorialsekretär; Credner, Bergmeister; Demmer, Diakonus; Döll, Professor; Dr. Fischer, Lehrer am Realgymnasium; Dr. Georges, Oberlehrer an demselben; Hering, Lehrer an der Bürgerschule; Dr. Hansen, Hofrath; Illhardt, Oberconsistorialkanzlist und Katechet an der Seminarschule; Jahn, Oberzeichenlehrer am Realgymnasium; Juch, Lehrer an demselben; Kaufmann, Lehrer; Dr. Kries, Hofrath; Dr. Kühne, Lehrer der Mathematik am Gymn. illustr.; Looff, Direktor am Realgymnasium; Dr. Matthes; Meyer, Privatlehrer; Millenet, Professor am Gymn. illustr.; Dr. Möller, Archivrath; Dr. Möller, Lehrer; Dr. Neubecker, Conrektor; Pfänder, Cand. Theol. und Vorsteher eines Knabeninstituts; Raab, Katechet an der Seminarschule; M. Schulze, Hofrath und Professor am Gymn. illustr.; Dr. Schulze, Schuldirektor; Seydel, Collaborator und Vorsteher eines Mädcheninstituts; Seyferth, Lehrer am Gymn. illustr.; Dr. Sievers, Oberlehrer am Realgymn.; Dr. A. Straubel; Dr. Ukert, Hofrath und Oberbibliothekar; Waitz, Schulrath; Welker, Professor; Wölfer, Stadtbaumeister und Lehrer am Realgymnasium; Quarizius, Lehrer der Gymnastik; Großgebauer, Lehrer an der Bürgerschule; Hey, Archidiakonus; Dr. Berger, Lehrer am Gymn. illustr. Dr. Habich, Professor daselbst; Hopf, Rath; Dr. Giese, Lehrer am Gymn. illustr.; Waitz, Pfarrer; Thienemann, Buchhändler; Ausfeld, Mechanikus; Frauendorff, Zeichenlehrer; Dr. Beck, Lehrer an der Handelsschule; Arnoldi, Bankbuchhalter; W. Perthes, B. Perthes, Buchhändler; A. Perthes, desgl.; Kümmel, Lehrer.

„ Hamburg: Köpe, Lehrer an der Realschule.

„ Halberstadt: Bockelmann, Oberlehrer; Dr. Süderer, Direktor; Schmidt, Direktor.

„ Halle: Dr. Loth, College an der Realschule; Dr. Hüser, College an der Realschule; Dr. Kern, Lehrer am königl. Pädagogium; Körner, College an der Realschule; Dr. Wiegand, Oberlehrer; Ziemann, Inspektor an der Realschule.

Aus Hannover: Dr. Kühner, Professor am Gymnasium; Dr. Schädel; Professor Tellkampf, Direktor.
„ Jena: Prof. Dr. Scheidler; Prof. Dr. Schlömilch; Zeis, Rektor; Dr. Zenker, Direktor einer Erziehungsanstalt.
„ Kittlitz: Zobel, Direktor.
„ Langensalza: Dr. Setzer, Direktor.
„ Leipzig: Direktor Dr. Vogel; Dr. Jescheck, Lehrer an der Realschule; Dr. Hauschild, Lehrer an der ersten Bürgerschule.
„ Lübben: Klieschan, Lehrer.
„ Magdeburg: Direktor Dr. Ledebur; Dr. Weber.
„ Mainz: Simon, Reallehrer; Rölsch, Reallehrer.
„ Marlishausen: Blumröder, Pfarrer.
„ Meiningen: Peter, Oberconsistorialrath.
„ Minden: Direktor Dr. Imanuel.
„ Mühlhausen: Prof. Dr. Ameis; Fehre, Rektor; Hermann, Rektor; Rindfleisch, Lehrer; Klipstein, Oberlehrer; Otto, Rektor; Vollbracht, Hauptlehrer; Dr. Weigand, Collaborator.
„ Ohrdruff: Rudloff, Subrektor.
„ Potsdam: Bochdanetzky; Riehl, Lehrer.
„ Saalfeld: Rittweger, Lehrer; Dr. Weidemann, Rektor an der Realschule.
„ Saarbrücken: Brandt, Direktor der höheren Töchterschule.
„ Schnepfenthal: Röse, Lehrer; Salzmann, Hofrath.
„ Sondershausen: Fleischhauer, Pfarrer; Dr. Hölzer, Direktor; Häßler, Lehrer; Sterzing, Lehrer; Dr. Zange.
„ Stadt-Schmalkalden: Huhn, Lehrer.
„ Stockholm: Prof. Syljeström.
„ Warza: Fleischhauer, Pfarrer.
„ Wiesbaden: Wackernagel, Professor.
„ Zehren: Schneider, Diaconus und Direktor einer Erziehungsanstalt.
„ Zürich: Dr. Mager, Educationsrath.

Nachricht.

Die Erklärung von Hrn. Dr. Reuter ist uns zu spät zugekommen. Sie folgt im nächsten Heft. Die Red.

I. Abhandlungen.

Der Entwurf einer neuen Schulordnung für die gelehrten Anstalten Württembergs. 1848.

Vom Herausgeber.
(Fortsetzung.)

Obgleich seit unserem ersten Artikel die Zeit eine ganz andere geworden ist und von dem neuen Unterrichtsministerium (Pfitzer) zu erwarten steht, daß es auch im Bereich des gelehrten Schulwesens den alten Sauerteig radikal auskehren wird, so fahren wir doch in unsern Bemerkungen zu dem „Entwurf" fort, um das Angefangene zu vollenden.

Zu §. 33 und 37. Wenn man auf der oberen Gymnasialstufe (14. — 18. Jahr) so großes Gewicht darauf legt, daß je nur Ein Schriftsteller gelesen werde, so sollte man erwarten dürfen, daß konsequenterweise auch in Betreff der Chrestomathien für die nächst-untern Klassen (12—14) die Bestimmung gegeben wäre: die Chrestomathie muß sich vorzugsweise an Einen Musterschriftsteller anschließen. Die Gründe dafür sind im ersten und zweiten Jahrgang dieser Zeitschrift (Mittelschule I, S. 79 flg. S. 437 flg. II, S. 298 flg. S. 427 flg.) hinlänglich auseinandergesetzt worden.

§. 35. Die „Elemente der epischen und elegischen Metrik" gehören nicht schon der Präceptoratsstufe an. Die Paar griechischen Epigramme u. dgl., die einer griechischen Chrestomathie angehängt sind, können ohne eigentliche metrische Vorbereitung gelesen werden, nachdem der Schüler lateinische Disticha lesen

gelernt hat. Wenn dagegen vom 14. bis 16. Jahr nur Homer gelesen wird (§. 84), so versteht sich von selbst, daß dann eine gründliche Einleitung in die epische Versart vorausgeschickt werden muß, welche nichts der Art vorauszusetzen braucht. Jedenfalls wird für das Epigrammenlesen vor dem Schlusse des 14. Jahrs so wenig Zeit übrig bleiben, daß sie durch die „Elemente der Metrik" geradezu aufgezehrt würde.

§. 42—54. Ueber den Unterricht in der Geschichte, Geographie, Naturgeschichte und Arithmetik ist im 2. Heft S. 261—64 das Nöthige schon gesagt, weßhalb wir darauf zurückweisen.

§. 55. Das Separatvotum für den ursprünglichen Entwurf, wonach „der Schüler die leichteren Intervalle treffen lernen soll," hat gegen die Majorität vollkommen Recht. Ohne diesen Elementarunterricht gebe ich um allen methodischen Gesangunterricht nichts. Der §. des vorliegenden Entwurfs ergeht sich in viel zu allgemeinen Ausdrücken, und verräth wenig Kenntniß von der Sache.

Zu §. 68 billigen wir vollkommen die Aufnahme des Niebelungenlieds im Original in die Schullektüre des Gymnasialkursus vom 14. bis 16. Jahr, wenn gleich im Widerspruch mit der ersten Beurtheilung des Entwurfs von x y z (2. Heft, S. 265). Der allgemeine Nutzen dieser Lektüre ist im vorigen Jahrgang dieser Zeitschrift S. 280 und 599 auseinandergesetzt, und über den besonderen kann ich noch den Beleg anführen, daß ehemalige Schüler mir für die Aufnahme dieser Lektüre unter die Schulpensen dankten, weil sie ihnen beim Studium der altdeutschen Rechtsquellen wesentlichen Vorschub gethan habe. Ob man sie aber nach der Ansicht des Vorstandes der Kommission an das Ende des Gymnasialkurses verlegen soll, will ich dahin gestellt sein lassen. Nöthig scheint es mir nicht, da die Schüler neben ihrem Homer oder Virgil sich recht gut in diese germanische Heroenwelt finden. — Die „allgemeine Sprachlehre" dagegen wird auf dem Gymnasium wohl ein ebenso trockenes, als unfruchtbares Probestück abgeben.

Der §. 72, der von der „klaren und gründlichen Einleitung in die Zeit und Art des Schriftstellers" handelt, kann zu

einem bedenklichen Mißbrauch Veranlassung geben, oder einen zum Theil schon bestehenden Mißbrauch noch ärger machen. Es ist schon vorgekommen, daß ein interimistischer Lehrer die ganze Zeit seiner Stellvertretung mit Einleitungen ausfüllte, und die Lektüre selbst dem Nachfolger überließ. Jede zu lange Einleitung stumpft das Interesse des Schülers für den Gegenstand und den Schriftsteller selbst ab, weil er dadurch zu lange in der Spannung auf das Neue hingehalten wird. Deßwegen sollte ausdrücklich bestimmt sein, daß jede solche Einleitung in der ersten Stunde, höchstens in 2 Stunden abgemacht sein müsse, und das kann geschehen; alle allgemeineren und weitergreifenden Fragen über „Zeit und Art" gehören an den Schluß, wie dies ausnahmsweise bei der Ilias vorgeschrieben ist (§. 84).

In §. 73 sollte das in manchen Schulen noch herrschende, unnütze und zeitraubende Diktiren einer Uebersetzung des gelesenen Abschnitts eines Schriftstellers ausdrücklich abgestellt sein. Mündlich soll der Lehrer, wo es nöthig ist, seine Musterübersetzung vortragen, und etwa in der nächsten Stunde ebenfalls mündlich durch einen Schüler die Uebersetzung wiederholen lassen.

§. 83. In der Auswahl der Schriften möchten statt Cicero's Officien seine Tusculanen (1s und 5s Buch) jedenfalls vorzuziehen sein.

§. 86. Wozu die Lektüre des N. Test. im Original den Nichttheologen dienen soll, ist nicht abzusehen. Zur Begründung einer vielseitigern Kenntniß der Gräcität doch wohl nicht. Ist es aber des Inhalts wegen, so gehört dieses Pensum unter §. 66 (Religionsunterricht) und kann ebenso gut in Luther's Uebersetzung beigezogen werden. Und nun vollends durchs ganze Gymnasium, d. h. 4 Jahre lang wöchentlich 1 Stunde N. Test. griechisch lesen! Das ist wieder etwas aus dem berühmten Stuttgarter Stundenplan, der nichts Besseres für sich anzuführen hat, als daß es ja schon „160 Jahre" so getrieben wird (vgl. die Motive, S. 111).

§. 94 ist fast gleichlautend mit dem §. 12 des obenangeführten badischen Lehrplans (s. 2. Heft, S. 282), und wir stimmen soweit beiden Entwürfen bei. Nun hat aber jeder von

beiden wieder etwas Besonderes. Die Mythologie zwar muß, wie es §. 80. will, zu Anfang den Schülern übersichtlich mitgetheilt werden, weil sie bei Lesung der Dichter meist eine barbarische Unwissenheit in diesen Dingen verrathen. Aber die „Alterthümer" werden nach dem badischen Lehrplan mit Recht der gelegentlichen Erläuterung bei der Lektüre überlassen, es kann also §. 95 unseres Entwurfs wegfallen, wie auch nach diesem die Literaturgeschichte in die (nur ja nicht zu langen!) „Einleitungen" und in die Geschichtsstunden verwiesen wird.

§. 109—117 sind anders zu redigiren, vgl. unsern ersten Artikel S. 288.

§. 118—124. Ein württembergisches Lyceum, wie es ist, ist ein Unding. Das hat der Verfasser des Gutachtens über die Lyceen (S. 166—73) ganz überzeugend dargethan. Aber verwundert wird man sich fragen müssen, wie er bei dem Schlusse ankommen konnte: daß man sie entweder aufheben oder — mit dem (vollständigen) Gymnasium gleichberechtigt erklären muß. Das ist ja eben das Monströse an der Sache, daß sie eigentlich einklassige Schulen sind und doch das Obergymnasium ersetzen sollen! Der Entwurf will freilich das Letztere, weil es bisher faktisch so bestand, und diesem Bestehenden gibt er durch die angebliche „selecta" den Schein einer gesetzlichen Sanktion. Es ist pure Täuschung, wenn man glaubt, daß mit dieser Selekte aus unsern Lyceen etwas anderes werde als sie bisher waren. Das will ich aus dem Entwurf selbst beweisen. Erstlich: wer gibt den Unterricht in der Selekta? der Rektor und seine Gehülfen; — wann? in den gewöhnlichen Stunden. §. 66 wird der Religionsunterricht, §. 69 der deutsche Unterricht des oberen Gymnasialkursus in das zweite Jahr des Lycealkursus hereingezogen. Die Schriftsteller werden ohnehin gemeinschaftlich gelesen. Außer der „Logik und Psychologie" (§. 101) ist also gar kein Fach, das der Selekta besonders gegeben würde, oder werden könnte, wenn auch noch ein philologischer Lehrer neben dem Rektor angestellt wird. Denn diese Vermehrung der Lehrkräfte würde erst den Normalstand der Klasse herstellen, aber nicht zu was Apartem ausreichen.

Auf diesen Normalstand nun, auf eine Klasse für das Alter

von 14—16 Jahren, gleich dem „untern Gymnasialkurs,“ sollte die sog. Lycealklasse zurückgeführt werden. Das ist die wahre und einzig richtige Folgerung aus den Prämissen des Votanten, und wo man ein solches halbes Gymnasium für eine Halbheit hält, da soll man es entweder zu einem vollen ergänzen, oder aber aufheben. Aus einer halben Anstalt kann immerhin eine ganze werden; aber aus einer Mißgeburt wird nie ein ordentliches Menschenkind. So wie es ist, und durch den Entwurf conservirt werden will, ist das „Lyceum“ eine Treibanstalt und gehört nicht zwischen die Lateinschule und das Gymnasium hinein, sondern als „Abnormität“ in den Anhang zu diesem.

Entspricht es aber auch in seinem normalen Zustand seinem Zwecke nicht, nun so hebe man es ganz auf.

Die Errichtung von Lyceen in den Städten Ludwigsburg, Reutlingen und Tübingen beruht auf einem Dekret der Organisations-Commission v. 1. Dec. 1817, welches so lautet:

S. K. M. haben aus wohlwollender Fürsorge für die zu den Provinzialstellen bestimmten Staatsdiener den Befehl zu ertheilen geruht, daß die Lehranstalten in den Städten, in welche Kanzleien verlegt werden, wo es nöthig ist, zweckmäßige Verbesserung und Erweiterung erhalten sollen. Es werden deßhalb sogleich die nöthigen Einleitungen getroffen werden, um den befragten Lehranstalten eine solche Einrichtung zu geben, daß die Familienväter in dieser Beziehung vollkommen beruhigt sein können.

Maucler.

Sie waren bisher auch meistens von Söhnen der in diesem Erlaß genannten Beamten besucht. Werden nun durch die bevorstehende neue Organisation die Kreisstellen aufgehoben, so fällt ein — freilich schon an sich nicht sehr erheblicher Grund ihres Bestehens. In Tübingen könnte man etwa die Zahl der Universitätslehrer dafür anführen; dagegen ist aber erfahrungsgemäß das nahe Beisammensein einer kleinen Universität und eines Gymnasiums wenigstens in disciplinarischer Beziehung für letzteres nicht geeignet; auch sieht man eben nicht ein, warum gerade zu Gunsten irgend einer Beamtenklasse eine höhere Lehranstalt besonders bestehen soll. Und für die Hechinger, welche ungefähr die Hälfte der Tübinger Lyceumsfrequenz ausmachen werden, ist Württemberg nicht schuldig, eine Anstalt zu unterhalten.

Einen andern Zuwachs erhalten die Lyceen wegen ihres

abgekürzten Vorbereitungskurses theils durch Spätlinge, die sich in möglichster Zeitkürze zum Maturitätsexamen befähigen wollen, theils von Durchgefallenen, die schon eine andere Anstalt absolvirt haben. Dadurch wird nun vollends die Sache auf den Kopf gestellt. Anstatt daß die Schüler nach 2 Jahren vom Lyceum auf ein Gymnasium übertreten sollten, kommen sie (wenigstens haben wir hier schon diese Erfahrung gemacht) vom Gymnasium auf das Lyceum! Eine weitere Abnormität, der nun freilich nur durch Vereinigung dieser drei Lyceen in Eine Anstalt gesteuert werden kann.

Also ist unser ernstlich gemeinter Vorschlag, für welchen wir das ganze Separatvotum S. 166—173 in Anspruch nehmen, dieser:

Man hebe die 3 Lyceen in Ludwigsburg, Reutlingen und Tübingen auf und gründe dafür Ein weiteres Gymnasium. Die beiden andern, das erst kürzlich wieder ins Leben gerufene Lyceum zu Oehringen und das in Ravensburg, welches doch vorzugsweise auch in der oberen Klasse eine Präparandenanstalt für die niedern katholischen Convikte zu sein scheint, können wir vorderhand ihrem Schicksal überlassen.

Die Nähe Stuttgarts ist kein Grund gegen die Errichtung eines weiteren Gymnasiums, denn sobald das Stuttgarter Gymnasium nicht mehr durch die Centralprüfung bevorzugt ist, wird auch der Andrang dahin nicht mehr bis zur Ueberfüllung steigen, vielmehr werden Auswärtige ein Provinzialgymnasium aus mehr als einem Grunde vorziehen. Welche Stadt nun zunächst den Anspruch auf den Besitz des neuen Gymnasiums machen könne, wollen wir, um nicht den Schein der Parteilichkeit auf uns zu ziehen, Andere entscheiden lassen. Aber daran müssen wir zugleich erinnern, daß der Fortschritt der Zeit auch die (schon in dem vorangeschickten Aufsatz von x y z berührte) Forderung mit Nachdruck geltend machen wird, die klösterlichen Anstalten mit Gymnasien in größeren Städten zu vereinigen, in welchem Fall die vier Seminarien nach Ellwangen, Heilbronn, Ulm und die vierte noch zu wählende Stadt verlegt und in gleicher Weise mit den dasigen Lehranstalten verbunden würden, wie die katholischen Convikte mit

denen in Ehingen und Rottweil verbunden sind. Dazu gehört dann aber auch noch, daß in 4 Promotionen nach dem Gymnasialprincip an die 4 Gymnasien vertheilt werden, so daß einer jeden der 4 Oberklassen eines Gymnasiums der vierte Theil (also 6—8 Zöglinge) einer Promotion zugetheilt würde. In dem neben dem Gymnasium bestehenden Seminar (Convikt) würde dann jede der 4 Stuben (Museen) eine andere Altersklasse enthalten, und erst in Tübingen käme diese Promotion zusammen.— Wir behalten uns vor, diesen Vorschlag ein andermal weiter auszuführen und zu begründen.

§. 129 ist von Professuren am Gymnasium die Rede. Das klingt sehr vornehm. Bisher hat man den Unterschied gemacht, daß man Lehrstellen an der Universität Professuren, an mittleren Anstalten aber Professorate nannte. Nun hat allerdings die erstere Endung die Analogie von Quästur, Censur u. s. w. für sich, während die Endung oratus von Personbezeichnungen auf or im Lateinischen gar nicht vorkommt; aber der Entwurf sagt doch auch Rektorat, Inspektorat, und hat §. 75 das barbarische Extemporaneum (st. extemporale); er konnte also wohl auch jene hergebrachte Unterscheidung unbeschadet seiner Latinität beibehalten, da einmal die eigentliche klassische Form „Profession“ an eine andere Berufsart vergeben ist.

Merkwürdigerweise enthält §. 147 über das sog. Landexamen nichts, als daß es bestehe, und zwar nach einer Reihe von Verordnungen, welche citirt sind. Ceterum — —

§§. 178—197 sind die Ueberschriften theils verworren, wie die Eintheilung der Sachen, theils fehlen sie ganz, wie über §. 178, 188, 189.

Was das Ortsscholarchat betrifft, für dessen Aufhebung wir keine weiteren Gründe mehr anzuführen brauchen, so war übrigens noch anzuführen oder zu benutzen

zu §. 179 ff. ein Ministerialerlaß vom 7. April 1823, betreffend die Ausgaben für die Schule;

zu §. 181 ein solcher vom 3. März 1832, betreffend das Verhältniß des Oberamtmanns zum Ortsscholarchat; endlich

zu §. 183 ein Studienrathserlaß vom 6. Dec. 1834, betref-

fend Vorladung lateinischer Lehrer nach §. 26 der Kirchenkonventsordnung.

Die §§. 180 und 197 widersprechen sich: in ersterem ist das gemeinschaftliche Oberamt, in letzterem der Kreisschulinspektor die Mittelstelle zwischen Scholarchat und Studienrath.

Die angehängte Turnordnung enthält viel, nur das nicht, was wir gesucht haben. Man ist bekanntlich nicht darüber einig, ob Klassenturnen oder gemeinschaftliches Turnen zweckmäßiger sei. Der Entwurf sagt davon nichts. Daß ersteres in größeren Anstalten für den Unterricht erfolgreicher sei, ist entschieden. Wir hatten es hier, in Reutlingen, in einer guten Turnanstalt; eine Instruktion dazu liegt schon seit Juli 1844 beim K. Studienrath; statt dessen ist auf Anordnung dieser Behörde das Gemeinturnen eingeführt worden, und seitdem geht das Turnen bei den meisten lässig, bei vielen schlecht. — Mit den Vorschlägen eines Kommissionsmitgliedes, betreffend das tägliche Turnen, das Exerciren ꝛc. ꝛc. sind wir ganz einverstanden.

Schließlich können wir nicht verhehlen, daß uns das Geheimthun mit den Namen der Votanten in den Beilagen lächerlich vorkommt, da doch die meisten derselben ihren Verfasser so deutlich verrathen, daß es gegen die übrigen Mitglieder, welche ebenfalls Separatvota beigelegt haben, fast ungerecht ausfällt, wenn ihr Verdienst allein im Dunkeln bleibt. Die Verfasser selbst hätten darin den Kritikern mit gutem Beispiel vorangehen sollen. Keine Anonymität in wissenschaftlichen Dingen!

Wenn man dagegen die Ausstattung der Schrift betrachtet, so kann man nur wünschen, daß unsre künftigen Schulbücher auch auf so schönes Papier und mit so deutlichen Lettern gedruckt werden, wie dieser — wahrscheinlich todtgeborne — Entwurf.

Der Entwurf einer neuen Schulordnung für die gelehrten Anstalten Württembergs.

Von Prof. Scheiffele in Ellwangen.

Der Entwurf ist zunächst von den dabei betheiligten Lehrern, aber auch gewiß von einem großen Theile des übrigen Publikums mit Interesse, ja mit Sehnsucht erwartet und aufgenommen worden, und man kann es der h. Studienbehörde und Landesregierung nur Dank wissen, daß sie diesem so wichtigen Theile der großen Volkserziehung wiederholt ihr Augenmerk zugewendet haben. Besonders dankenswerth ist dabei, daß diese neue Schulordnung nur als ein Vorschlag der Oeffentlichkeit zu weiterer Besprechung und Darlegung der Ansichten übergeben worden ist; denn so wenig zu verkennen ist, daß das Werk mit Liebe unternommen, mit Eifer bearbeitet und zu Ende geführt worden, so kann es doch nicht fehlen, daß bei einer neuen Organisation des gelehrten Schulwesens, wobei die Einen dem herrschenden Zeitgeiste, die Anderen dem von Jahrhunderten als gut und zweckmäßig Anerkannten mehr Rechnung getragen wissen wollen, die Ansichten verschieden ausfallen müssen; und diese, Dank sei es der überall mehr sich geltend machenden Oeffentlichkeit, vor Einführung einer neuen Ordnung hören zu wollen, haben die h. Behörden ausdrücklich ausgesprochen. Je mehr nun aber voraussichtlich hierüber in utramque partem geschrieben werden wird, um so mehr ist es des Einzelnen Pflicht, sich möglichst kurz zu fassen, wie ich es denn auch halten will.

Vor Allem muß der Standpunkt bezeichnet werden, auf den der Beurtheilende sich stellt. Und so sage ich es denn gleich aufrichtig: ich verfechte das klassische Studium: ich sehe es an

als das schönste, herrlichste Mittel feiner Bildung, besonders eines richtigen Geschmacks, als ein werthvolles Gegengewicht gegen den immer drohender überhand nehmenden radikalisirenden Materialismus und dieses ganze banausische Treiben. Deßhalb aber bin ich nicht gemeint, den gerechten Anforderungen der fortschreitenden, allgemeiner gewordenen realistischen Bildung und ihrer Vertretung an den gelehrten Anstalten gegenreden zu wollen; ich gebe diese Forderungen zu, so weit sie richtiges Maß halten, soweit sie die gutbegründete Rechtssphäre der klassischen Studien nicht beschränken, soweit sie, mit einem Worte, aus unsrer Palästra nicht eine Werkstätte, aus unsern Gymnasien nicht Realschulen machen wollen. Ich bin ferner überzeugt, daß man die billigen Ansprüche der Zeit auf erweiterte Betreibung der Wissenschaften mit dem seitherigen Umfange der klassischen Studien vereinigen könne. Es müßte eben da geholfen werden, wo allein die Hindernisse gegen die Reife unserer Schüler zu suchen sind, die wir in den Anstalten, sowie besonders bei der Maturitätsprüfung so oft vermissen; und diese Hindernisse liegen nach meiner Ansicht in 3 Punkten:

a) in dem zu frühen Beginnen des Lateinlernens; das vollendete 9te Jahr werde, wie es die Minderzahl der Kommission verlangte, als Eintritt in lateinische Anstalten verlangt. Früher ist vom Uebel. Die Bem. der Red. (S. 151) über Göthe beweist nichts, als daß das Genie eine Ausnahme (ist doch das Talent selten);

b) in der Langwierigkeit und Langweiligkeit der bisherigen Weise der Erlernung der lateinischen, zum Theil auch der griechischen Formenlehre. Es gibt Lehrer, die den 9- und 10jährigen Knaben Nichts oder möglichst wenig zumuthen zu dürfen glauben, gerade dem Alter, wo das Gedächtniß am reichsten ist und am leichtesten und schnellsten aufnimmt. Wird ein Jahr später angefangen, so kann um so schneller gelernt werden. Schlendrian in den ersten Jahren ist für den Schüler eine Schule der Langsamkeit und des Mechanismus für alle spätern Klassen;

c) in der Bequemlichkeitsliebe und Genußsucht der Schüler, ihrem Mangel an Sinn und Gefühl für wahre Religiosität fördernde Moral (statt der Moral wird zu viel hier noch

unverdauliche Dogmatik gegeben), Anstand, Bescheidenheit und Ehrfurcht. *)

So lange nicht diese drei Punkte recht ins Auge gefaßt und hier gründlich geholfen wird, werden, das bin ich überzeugt, die übrigen Anordnungen wenig fruchten. — Doch ich gehe zu den einzelnen §§. des Entwurfes über und bemerke

zu §. 31. Lesen und Memoriren poetischer Stücke ist zur Einübung der lat. Prosodie und Metrik (!) nicht ausreichend. Seitdem das Versemachen abgekommen ist, kann selten ein Schüler mehr einen Virgilschen oder gar Homerschen Hexameter richtig skandiren, und doch sollte man dies verlangen können, es hilft schon zum Verständniß und gehört zur musikalischen Seite. Sollen Horaz und Sophokles Hauptklassiker werden, so ist eine vollkommene Anleitung zur Prosodie und Metrik nöthig. Hiefür

*) Vgl. den Aufsatz „über die sinkende Wirksamkeit der deutschen Gymnasien" von H. Alberti (Neue Jahrb. für Philol. und Pädag. Von Jahn und Kloß, 10r Suppl.Bd. 1s Hft.), welcher sich hierüber noch weit stärker ausspricht, z. B. „Es gab eine Zeit, in welcher man das „didicisse fideliter artes" mit Recht auf unsre studirenden Jünglinge anwenden konnte.... Jetzt ist es leider anders geworden. An die Stelle eisernen Fleißes und des durch denselben bedingten Durchdringens und tiefsten Erfassens des dargebotenen Lehrstoffes ist eine Lauigkeit, eine Schlaffheit getreten, deren Folgen im Schulleben unserer Jugend nur zu klar am Tage liegen. Der Geist der Gründlichkeit hat dem Geiste der Oberflächlichkeit weichen müssen; bei einem gewissen äußern Scheine von wissenschaftlichem Reichthume, der sich wohl gar noch mit seinem Flitterstaate brüstet, ist eine innere Leere, ein Mangel an wahrem Schmuck der Seele, an Kraft und Energie entstanden u. s. w..... Wer wollte es läugnen, daß in den Studien vieler Gymnasiasten ein Geist der Nachlässigkeit herrschend gewesen sei, der nichts Großes und Ausgezeichnetes aufkommen lasse, ... daß es jetzt kaum dem tüchtigsten Lehrer gelinge, eine Zerstreutheit aus den Lehrsälen zu verbannen, die gleich einem Krebsschaden um sich greift und selbst gute Schüler mehr oder weniger ansteckt." Er spricht ferner von der „Frivolität und Voreiligkeit im Urtheil", von der „bis an Gemeinheit grenzenden Ungebundenheit im Betragen, welche mit der dem Jünglingsalter so wohlanstehenden Bescheidenheit im grellsten Widerspruch stehe", daß man „jetzt das Zeugniß vollkommener Reife (bei den Maturitätsprüfungen) weit seltener urtheilen könne, als früher", und von allen Mängeln unsers gelehrten Schulwesens mit so gerechter Indignation und in so überzeugender Rede, daß ich seine Worte von keinem Schulmanne ungelesen wünschte.

verlange ich für das 14. und 15. Jahr eine (eigene) Stunde wöchentlich, wobei wenigstens das sog. Restituiren von Versen getrieben werden sollte, was auch für unpoetische Köpfe nicht schwer, für die meisten Schüler angenehm ist. Dieser Zweig, der auf Geschmacksbildung eben auch seinen guten Einfluß hat, sollte nicht, wie seither verbannt sein. Wer sich in der Prosodie und Metrik nicht umgetummelt hat, wird seinen Virgil, Horaz oder gar Sophokles nie mit vollem Genusse lesen. — Doch so ist wohl auch das „schriftlich einzuüben" im Entwurf zu verstehen.

Zu §. 33. Ich sage, weg mit jeder Chrestomathie im Lateinischen, wo man eine so schöne Auswahl von Klassikern hat, zum Theil, wie bei Nepos, in trefflichen Bearbeitungen. Frühe fange man an, den Schüler an einen Schriftsteller sich gewöhnen zu lassen, ihm ein Ganzes, statt Bruchstücke zu geben. Non multa, sed multum!

Zu §. 35. Man kann dies in drei Jahren leisten, aber nur, wenn die Art der Einübung der Formenlehre vereinfacht wird. Die Syntax jedoch wird noch einige Jahre das Obergymnasium in Anspruch nehmen.

Mit §. 36. durchaus einverstanden.

Zu §. 37. Eine Chrestomathie? Vielleicht noch eher als im Lateinischen, allein sie wäre wohl auch im Griechischen nicht nöthig. Will man aber eine gemischte, so nehme man die von Jakobs wieder zu Ehren auf. Nur keine Buchhändlerspekulation!

Zu §. 42. Zu wenig verlangt! Eine nicht zu gedrängte Uebersicht der alten Geographie und Geschichte, besonders von Hellas und Italien ist, schon für das Lesen der Klassiker, in dieser Altersstufe (5te und 6te Jahresklasse) durchaus nöthig. Es sieht hierin selbst bei ältern Schülern oft noch schauderhaft aus, Sicilien und Cilicien, Campanien und Cappadocien werden verwechselt, Capua in Etruriren, Etrurien in Unteritalien gesucht u. s. w. Hätte ich alle dergleichen Raritäten nur seit 10 Jahren aufgeschrieben, es würde einen hübschen Band anfüllen. Deßhalb sollten auch die Ausgaben der zu lesenden römischen und griechischen Schriftsteller für die Geographie mit (nicht zu kleinen) illuminirten Karten, für die Geschichte mit chronologischen Tabellen versehen werden.

Zu §. 58. Jetzt scheint unter der studirenden Jugend das: docti male pingunt fast so allgemeine Mode, als das verderbliche Brillentragen. Die Stahlfedern haben auch ihr gut Theil dazu beigetragen.

Zu §. 58 und 59. Wäre es nicht zweckmäßiger, den Unterricht im Schönschreiben und Zeichnen einem ordentlichen Klassenlehrer (wo dies nicht angeht, zweien) zu übertragen. Die Schulzucht wird bei diesen Fächern von Nebenlehrern gewöhnlich auf eine Art gehandhabt, daß einmal sehr wenig im Fache selbst geleistet, und dann, was noch schlimmer ist, auch die allgemeine Schulzucht darunter leidet. Ich lege jedoch dies nicht allen Nebenlehrern zur Last, sondern zum Theil auch dem Umstande, daß sie keine Strafgewalt und eben damit wenig Auktorität besitzen.

Zu §. 65. Daß Psychologie und Logik erst in den letzten (obersten) zwei Jahreskursen gegeben werden sollen, ist sehr zu billigen; indessen wäre es vielleicht besser, wenn sie ganz der Universität überlassen bleiben; wenigstens hat man die Erfahrung gemacht, daß die Schüler diesen Zweig der Philosophie an der Universität nicht mehr pflegen zu dürfen glauben, oder, wo sie, wie in den Stiften, dazu verpflichtet sind, dieselben nur nachlässig betreiben, in der Meinung, sie hätten ja dies schon gelernt, indem sie nicht bedenken, daß das Gymnasium in der Philosophie nur vorbereitenden, nicht erschöpfenden Unterricht geben könne.

Zu §. 73. Daß dem Lesen der Schriftsteller eine genaue häusliche Vorbereitung vorausgehen solle, damit werden alle Lehrer einverstanden sein, aber sie werden auch in der gerechten Klage mit mir übereinstimmen, daß diese Vorbereitung gewöhnlich eine sehr oberflächliche und also ungenaue ist, so daß auch bei dem gewissenhaftesten Fleiße des Lehrers der Unterricht nicht den verlangten Erfolg hat. Gar viele Schüler begnügen sich damit, zu Hause die Uebersetzung (und dazu ist ihnen ja die Gelegenheit leicht genug gemacht) des betreffenden Abschnitts durchzulesen und ersparen sich durch diesen Selbstbetrug die Mühe des Nachdenkens, bringen sich aber auch um den Hauptgewinn des Unterrichts. Denn bei dieser Angewöhnung der Oberfläch-

lichkeit kann eine geistige Verflachung nicht ausbleiben, welcher eine gründliche Erklärung in der Schule langweilig und verhaßt ist. Diese Flachköpfe sind es, welche gewissenhafte, streng auf der Forderung der Schule bestehende Lehrer offen und öffentlich als Silbenstecher und Pedanten (Prädikate, die nachgerade jeder Wissenschaftlichkeit gegeben werden wollen) verschreien, während ein tüchtig vorbereiteter Schüler dem Gange der Erklärung im Einzelnen wie im Ganzen mit Vergnügen, ja mit Genuß und Befriedigung nachgeht, weil er in der Schule bald Bestätigung, bald Berichtigung, bald eine ganz neue und deßhalb überraschende Aufklärung dessen erhält, worüber er schon zu Hause nachgedacht. Deßhalb wird nur dieser Schüler dem Lehrer seine volle Aufmerksamkeit schenken und seine Mühe zu würdigen verstehen. Gegen jene immer verderblicher um sich greifende Scheue vor Anstrengung weiß ich nur zwei Mittel: einmal, eine mit konsequenter Strenge durchgeführte Forderung schriftlicher Vorbereitung, *) die immer mehr der freilich bequemeren Mode einer, wie sie sagen, memorirten Vorbereitung weicht, wobei der Schüler, kann er nicht übersetzen, seinem heute gerade unglücklichen Gedächtniß Alles in die Schuhe schieben kann; selbst für das Hebräische will die schriftliche Vorbereitung nicht mehr geleistet werden. Göthe sagt wo (freilich mit etwas andern Worten): Was ich schreibe, geht gleichsam durch mein geistiges Ohr in Verstand und Gedächtniß über und haftet für immer! Zweitens begnüge sich der Lehrer nie mit der Uebersetzung, sondern setze vielleicht noch mehr Werth in eine treffende Erklärung des Schriftstellers von Seiten des Schülers. Und dies werde auch bei allen Prüfungen so gehalten.

Zu §. 76. Das mündliche Komponiren bringt in jeder Sprache, wenn auch langsam, herrliche Früchte, übt die Schnelligkeit im Denken und prüft die Kenntnisse des Schülers, da man in 3—4 Stunden, ja fast in jeder Stunde das ganze Gebiet der Syntax (Formenlehre ohnedies) durchwandert. Als ich in früheren Jahren zwei und drei Jahreskurse in einer Schule

---

*) Natürlich cum grano salis; den Talentvollen kann man immerhin davon entheben.

bei einander hatte, ließ ich abtheilungsweise mündlich und schriftlich zugleich komponiren, rief dann die Bessern einzeln vor, wies ihnen ihre Fehler nach und ließ sie möglichst selbst verbessern, diese korrigirten wieder den Schwächern und so waren in einer Stunde oft 20 und mehr Arbeiten durchgegangen; im Griechischen und Hebräischen ist das Verbessern unter den Augen des Schülers von wesentlichem Nutzen. So stimme ich denn mit voller Ueberzeugung bei, daß auch in den 4 obersten Klassen wöchentlich 1 Stunde aus einem auf die §§. einer Grammatik verweisenden Buche übersetzt werden solle. Allein daß deßhalb die schriftliche Komposition (das griechische Argument oder Hebdomadar) ganz wegfallen soll, damit bin ich so wenig einverstanden, als das Einzelvotum (Seite 163 Beil. IV.). Da dort Alles klar und zur Genüge hierüber ausgesprochen ist, bin ich des Weitern überhoben. Ich bin überzeugt, daß nicht nur der größere Theil der Lehrer, sondern sogar der Schüler für Beibehaltung der schriftlichen Komposition ist. Unter 30 Schülern der zwei obersten Kurse des hiesigen Gymnasium war, wie sie mir versichern, auch nicht Einer, der unbedingt für Abschaffung gestimmt hätte. Auch sie meinen, es werde dann weniger im Griechischen gelernt und bald sogar mangelhafter exponirt werden, da nur das schwierigere Komponiren es sei, was die Kraft übe und eine Sprache dem Lernenden völlig zum Bewußtsein bringe. Daß es aber, wenn künftig wöchentlich 1 Stunde mündlich komponirt, an zwei Arbeiten des Monats genüge, darin scheinen sie mir gleichfalls das Richtige getroffen zu haben. Auch sprachen sich einige dafür aus, es sollte der Text immer womöglich ein Auszug aus dem griechischen Schriftsteller sein, der eben gelesen werde, weil der Gebrauch des Lexikons zeitraubend sei (und zu vielen Fehlern im Gebrauche der Ausdrücke verleitet, setze ich hinzu, wenigstens nach der seitherigen Einrichtung der griechischen Wörterbücher). Diese vox populi dürfte nicht zu verschmähen sein.

Zu §§. 82—88. Ueber die Wahl und Reihenfolge der lateinischen und griechischen Schriftsteller, die künftig an unsern obern Abtheilungen zu lesen sein sollen, ist gleichfalls (S. 152 Beil. III.) so gründlich und überzeugend gesprochen, daß man

hier, meine ich, Alles unbedingt billigen muß. Auch die reiferen Schüler sprachen ihre Freude darüber aus mit der bezeichnenden Bemerkung, der seitherige Wechsel der Lerngegenstände und Schriftsteller stehe einem babylonischen Gewirre nicht viel nach. Besonders wird es allgemeine Billigung finden, daß die Odyssee vor der Ilias gelesen werden solle, daß den Georgicis Virg., den für die Zeitgeschichte und den Stil so wichtigen Briefen Cicero's, dem Tacitus, Herodot, Plutarch, Thucyd. und Sophocl. ein Raum angewiesen wurde. Aber hiebei drängt sich mir ein lange genährter Wunsch auf, den ich hier aussprechen zu müssen glaube; es möchten nämlich die künftig zu lesenden Schriftsteller in einer Schulausgabe bearbeitet und die Schüler zu deren Anschaffung verpflichtet werden. Hiebei kann, was schönen großen Druck, gutes Papier und Wohlfeilheit betrifft, Baierns Vorgang (Münchner Ausgabe der Klassiker) zum Vorgange dienen. Wollte man dem Texte die nöthigsten Erklärungen beifügen, so möchte dies schon aus dem Grunde zu billigen sein, weil dann der Schüler weniger verführt wird, sogleich zu einer Uebersetzung zu greifen. Bei einer solchen obligatorischen Schulausgabe sehe ich außer der vorauszusetzenden Wohlfeilheit auch folgenden Vortheil: der Schüler erhält seinen Klassiker in einem kritisch gereinigten Texte, während er jetzt zur nächsten besten Ausgabe greift, wenn sie nur recht viele Erklärungen hat; er bedenkt nicht, daß ein unsicherer Text (namentlich mit falscher, in der Regel zu reichlicher Interpunktion — hierin macht die überhaupt treffliche Ausgabe des Horaz v. Dillenburger eine rühmliche Ausnahme —) nicht nur seine eigene Vorbereitung, sondern auch die Erklärung des Lehrers beeinträchtigt; ein Nachtheil, der häufig nur durch einen für die Schule kostbaren Zeitaufwand gehoben werden kann. Für die Mannigfaltigkeit der Ausgaben bei den Schülern ließe sich vielleicht nur das anführen, daß so dem Lehrer mehr Gelegenheit zu kritischen Bemerkungen und zur Schärfung des Urtheils bei den Schülern gegeben werde; allein einmal muß hierin ein ziemlich beschränktes Maß gehalten werden, damit dem Hauptzwecke des Unterrichts nicht zu viel Zeit entzogen werde und damit nicht die Schüler an eitlen Prunkstreit über Halbverstandenes gewöhnt werden;

zweitens ist in den Händen des Lehrers stets eine solche Ausgabe vorauszusetzen, welche die wichtigste Verschiedenheit der Lesarten gibt, wovon er einen seiner Schule entsprechenden Gebrauch machen mag. Jedenfalls sollten unsrer augenschwachen Jugend die perlschriftniedlichen Tauchnizer Ausgaben schlechterdings verboten werden. Aber noch besser ist die Annahme des oben gemachten Vorschlags. Großer Druck und weißes Papier wäre dabei ein Haupterforderniß.

Zu §. 91. Zur hebräischen Lektüre möchte für die zwei ersten Jahre das seitherige Lesebuch, für die zwei obersten Klassen eine Chrestomathie, welche Psalmen, Proverbien und etwas von den Propheten enthielte, zweckmäßig sein; doch sollte bei beiden auf schönen, starken, großen Druck und dichtes weißes Papier alle Rücksicht genommen werden.

Zu §. 94 f. Für römische und griechische Mythologie und Archäologie wird je 1 wöchentliche Stunde genügen. In den Händen der Schüler ist ein Kompendium mit den nöthigen Abbildungen zu wünschen, damit das Diktiren unnöthig gemacht werde. Das Gleiche ist für den Geschichtsunterricht zu beachten; gute Tabellen dürften hier ausreichen.

Zu §. 132. (S. 147 unten heißt es: „Schüler, welche aus einer Anstalt ausgeschlossen worden sind, können nur mit Genehmigung des K. Studienraths an einer andern aufgenommen werden.“). Es sollte viel strenger als seither darauf gesehen werden, daß ein dort entlassener Schüler nicht sofort da wieder aufgenommen werde. Auch die provisorische Aufnahme auf Gutverhalten macht's nicht viel besser. Ein Kranker kann zehen gesunde Schüler anstecken. Der flotte Suitier ist in der Regel ein Orakel des Verhaltens für gutmüthige, verführbare Jünglinge. Ich wünschte daher folgende Fassung: „Ein Schüler, der wegen beharrlichen Unfleißes oder Unsittlichkeit, wozu auch (dreimal) wiederholter Wirthshausbesuch gehört, an einer Anstalt entlassen wird, kann an keiner andern wieder aufgenommen werden. Besondere Ausnahmsfälle behält sich der K. Studienrath vor.“ Somit halte ich es auch mit dem Antrage eines Kommissionsmitgliedes (S. 189 f.) für selbständigere Stellung der Lehrerkollegien.

Zu §. 140 ff. Die Hauptlokation der Schüler sollte nicht je nach einer Arbeit aus Sprachen und Realien, sondern nach einigen gemacht werden; haben erwachsene und ältere Leute ihren (geistig) guten oder schlimmen Tag, so muß dies bei jüngern um so mehr der Fall sein, und dafür sollte der Schüler nicht durch eine Lokation belohnt oder bestraft werden, welche auf drei Monate gilt, und für ihn noch andere, beziehungsweise sehr unangenehme Folgen haben kann. Wie wenig oft die Lokation der Ueberzeugung der Lehrer von den Kenntnissen der Schüler entspricht, das wissen diese und jene. Daher sollten zu der Lokation immer einige Arbeiten gezogen werden, die im Laufe des Semesters zu diesem Zwecke gefertigt würden. Außerdem dürfte es zweckgemäß sein, die Lokation der obern 4 Klassen im Lehrerconvent zu machen, wobei die gefertigten Arbeiten zwar die Grundlagen bilden, dabei jedoch auch die Ansichten der Lehrer, besonders in zweifelhaften Fällen, zur Ausgleichung berücksichtigt werden müßten.

Zu §. 148. Maturitätsprüfung. Bei der mündlichen Prüfung kommen Unterschleife vor, es werden Uebersetzungen u. dgl. unter den Bänken hin und her geboten, was durch den Gebrauch von Stühlen (ohne Tische) statt der Subsellien beseitigt werden könnte. Wenn ferner (nach S. 54. 2 u. 133) nur solche Stücke mündlich übersetzt werden sollen, „welche der Kandidat im Unterrichte zuvor nicht gelesen," und doch Livius, Cicero, Virgil, und Homer dazu bestimmt werden, so wird es für die Prüfungsbehörde jedesmal Schwierigkeiten machen, das von allen Erscheinenden nicht Gelesene ausfindig zu machen, da an jeder Anstalt mehr oder weniger und in verschiedenen Büchern gelesen werden wird; denn wenn der K. Studienrath auch von den Vorständen jeder Anstalt ein Verzeichniß des (in den letzten vier Jahren?) Gelesenen erhält, so wird dies eben nicht gleich lauten, und so müßte für jede Abtheilung etwas Anderes auserlesen werden. Zudem ist mancher Kandidat nur 1 oder 2 Jahre an der letzten Anstalt gewesen und hatte an einer andern Solches gelesen, was im Verzeichniß seines letzten Vorstandes nicht stehen wird. Gäbe nicht vielleicht folgende Bestimmung mehr Sicherheit: „Zur mündlichen Uebersetzung wird ein in den eingeführten Schulausgaben von Cicero und Homer nicht enthaltenes Stück ge-

braucht.“ Cicero ist so reichhaltig, daß man viele Jahre wechseln kann, ohne nur zur selbigen Schrift zurückzukehren (de finib., ad Brutum, Academ., Tusc. Q., de nat. Deor., de legg. etc. etc.), für Homer aber setze ich eine Schulausgabe voraus, worin durch Auslassung der Episoden und oft lästigen Wiederholungen, kurz alles dessen, was den Gang der Erzählung hemmt und den Ueberblick erschwert, nur die Erzählung selbst, jedoch mit dem ganzen Reichthum der Gespräche und der Bilder aufgenommen ist, und welche es bei ihrem mäßigen Umfang möglich machen wird, ein Epos in einem Semester (zu 5 wöchentlichen Stunden) zu lesen, wobei also der Schüler statt seither Bruchtheilen ein Ganzes erhält. Zur Maturitätsprüfung kann denn jedesmal mit einer der nicht aufgenommenen Episoden gewechselt werden und man wird jedesmal Stoff genug finden. Mehr hierüber unten zu S. 44. Mit 5 Exemplaren der Prüfungsbücher, die im Prüfungssaal jedesmal auflägen, würde man ausreichen, wobei denn auch bei gleicher Ausgabe des Buches alle Kandidaten in gleichem Verhältniß des Vortheils ꝛc. stünden, während seither die mehr oder weniger mit erklärenden Noten versehene Ausgabe eine Ungleichheit im Vortheil und Nachtheil zur Folge hatte. Das Verbot, mit Noten versehene Ausgaben dürfen nicht mitgebracht werden, konnte nach der Erfahrung nicht durchgeführt werden.

Wenn ferner (S. 54. 1) bei den Maturitätsprüfungen künftig keine griechische Komposition verlangt wird, so liegt die Besorgniß sehr nahe, daß die Schüler diesen Zweig läßig betreiben werden, und welch’ nachtheiligen Einfluß der Mangel des Komponirens und mangelhafte Kenntnisse darin auf die Exposition habe, dürfte wohl keine Beantwortung nöthig haben (S. oben zu §. 76).

Zu §. 150 und 162. Weg mit allem eitlem Gepränge bei Vertheilung der Prämien! Es ist für den minder talentvollen, aber fleißigen Schüler so Manches in der Schule drückend; aber vollends niederdrücken muß es ihn, wenn er das Talent, das vielleicht eben nicht mit Fleiß verbunden war (und die Schüler wissen das besser noch als die Lehrer), den Ehrenpreis davon tragen sieht, der eigentlich seinem redlichen Streben gebührte.

Zu S. 105. Das sog. Excipiren, das ich aus vieljähriger Erfahrung gleichfalls für ein treffliches Mittel schnell richtig zu denken und in kurzer Zeit viel zu lernen halte, wünschte ich auch durch das ganze obere Gymnasium mit einer Stunde wöchentlich bedacht, wobei hauptsächlich die Syntaxis ornata zu berücksichtigen wäre. Ebenso wäre der griechischen Syntax eine eigene Stunde einzuräumen (was sich jedoch mit dem mündlichen Komponiren verbinden ließe); denn in der 6ten Klasse kann in die feinen Bestimmungen über die tempora und modi nicht tief genug eingegangen und dem Privatstudium allein kann die Grammatik nicht überlassen werden.

Zu S. 111 oben. Daß die Stahlfeder auf die Hand und Handschrift der Schüler nachtheilig wirke, ist kein Zweifel. Besonders hübsch nimmt sich das Hebräische mit der Stahlfeder geschrieben aus! Sie sollte verbannt werden. Maneat anseri honos suus!

Ebds. Es ist sehr zu wünschen, daß für den Religionsunterricht, was die obern Abtheilungen betrifft, ein Kompendium bearbeitet werde. Ein Lehrbuch der Moral genügt. — Hiebei ist zu wünschen, daß von Seiten beider Confessionen nichts berührt werde, was religiöse Unduldsamkeit wecken und nähren könnte.

Zu S. 114. Dem oben zu §. 82—88 Bemerkten (über Schulausgaben der zu lesenden Schriftsteller, habe ich hier noch den Wunsch beizufügen, es möchte, wenn solche bearbeitet werden, zugleich auch auf Textesreinigung in sittlicher Beziehung gehalten werden. Es ist nicht nur für den Lehrer widerlich, sondern auch für das Schamgefühl des Schülers beleidigend, wenn er die vielen nefanda stupra im Sallust. Catilina, die vielen ἀφροδίσια und τεκνοποιεῖσθαι in Xenophons Memoiren und Aehnliches hören und aussprechen muß. Der Schüler liest freilich dennoch Manches der Art zu Hause, aber dies ist etwas Anderes; man sagt sich doch die garstigen Sachen nicht ins Gesicht. Ich meine, man müßte denn doch ein Stockphilologe sein, wenn man Bedenken tragen wollte, solche Anzüglichkeiten u. s. w. theils ganz auszulassen, theils, wo es, wie häufig, nur ein Ausdruck ist, diesen in einen ähnlichen, aber euphemistischen zu verändern. Ich wenigstens überschlage bei Horaz, Homer, Xenophon, Sallust, wo möglich solche antike Natürlichkeiten, ob-

wohl ich sonst der Sache und den Stellen vom Standpunkte der Alten aus ihren Werth durchaus lasse. Weniger anstößig, weil Alles natürlicher, sind solche Sachen bei Homer, auch läßt sich hier gewöhnlich durch Uebersetzung mildern; meine Schüler kennen das μιγῆναι φιλότητι καὶ εὐνῇ in keiner andern Bedeutung, als: „sich in Liebe gesellen und Freundschaft.“ Allein in anderer Beziehung muß ich über diesen Dichter noch sprechen und das zu S. 114 Gesagte ergänzen. Auch bei dieser Lektüre ist der (auch im Entwurfe ausgesprochene) Hauptzweck zu verfolgen, dem Schüler möglichst ein Ganzes und zwar hier zunächst ein getreues Abbild der Heroenzeit zu geben. Ob aber dieser Zweck, selbst nach einem, wie der Entwurf will, zusammenhängenderen Lesen erreicht werde, bezweifle ich. Die Masse ist zu groß. Und doch wünscht wohl der Schüler nirgends mehr als bei Homer, ein Epos ganz zu lesen. Was nun Seite 160 gesagt ist, es könne dies künftig (wenn der Entwurf ins Leben trete) wirklich geschehen, so muß ich dies ebenso bestreiten, wie, daß mit den Geübteren 80 Verse in der Stunde gelesen werden können. Man findet bei Homer nicht leicht in 80 Versen so wenig, daß nicht 4 bis 8 mal kleinere oder größere Erklärungen nöthig wären. Die ganze Ilias hat 15682, die Odyssee 12106 Verse; rechnet man nun im Durchschnitt 50 Verse für die Stunde (da anfangs nur die Hälfte gelesen werden kann, nämlich 20—25 Verse), so würde die Ilias 314, die Odyssee 242 Stunden bedürfen, während für jedes Epos nur etwa 100 Stunden eingeräumt sind (das Schuljahr, die regelmäßigen Ferien, Feiertage, Märkte, Prüfungen u. a. abgerechnet, zu 40 Wochen); demnach könnte von der Ilias kaum der 3te Theil, von der Odyssee nicht die Hälfte gelesen werden. Nun aber ließe sich der ausgesprochene Zweck leicht dadurch erreichen, wenn eine Schulausgabe bearbeitet würde, in welcher ausgelassen würde: 1) das anerkannt Interpolirte, 2) die Episoden (so weit nöthig) und 3) Wiederholungen und was sonst den Ueberblick hemmt, zum Ganzen nicht nothwendig gehört oder nicht besonders interessant ist, endlich Stellen, die nach unsern Begriffen obscön oder doch anstößig sind. Den Entwurf zu einer solchen Schulausgabe habe ich bereits ausgearbeitet und könnte denselben, wenn sich Stim-

men dafür aussprechen, in dieser Zeitschrift zur Prüfung und Berichtigung vorlegen. Die Einwendungen, welche besonders zu Gunsten der Episoden gemacht werden wollten, habe ich, mir bereits beantwortet. Wenn man das Eine will, muß man das Andere lassen können.

Zu S. 117. Da das Hebräische nach längst schon bestehender Verordnung erst am obern Gymnasium angefangen wird, so werden doch wohl Kompositionsübungen in allen 4 Klassen getrieben werden müssen, wenn auch nur, um die Formen einzuüben. Zu eigentlichen Stilübungen kann man es ja ohnedies nicht mehr bringen. So viel also wäre aus den zu §. 76 angeführten Gründen auch bei der Maturitätsprüfung zu verlangen.

Zu S. 128. Die „Centralprüfung" halte ich aus den von der Minorität angeführten Gründen (vgl. bes. S. 129) für zweckmäßig; nur sollte kein Schüler zu derselben zugelassen werden, der nicht ein befriedigendes Zeugniß (im Entwurf ist nur von einem Zeugniß überhaupt die Rede) von seiner Anstalt erhält. So bin ich denn mit der Majorität der Kommission über das S. 130 und über die Prüfungskommission S. 131 mitt. Gesagte einverstanden. Nur verlangt eine sichere Garantie nach meiner auf Erfahrung gegründeten Ueberzeugung noch das, daß bei der mündlichen Prüfung nicht nur der Examinator und der Coreferent, sondern zugleich auch ein Mitglied des K. Studienraths die Prüfungsnoten sich aufzeichnete. Warum? weil in einer so wichtigen Sache, wie die Aufnahme für die Universität ist, dem Kandidaten fast nicht genug Sicherheit geleistet werden kann, und hiezu die vollste Ueberzeugung von Werth oder Unwerth, und die strengste Gewissenhaftigkeit nöthig ist. Die Note des Examinators hätte 1tes, die des Coreferenten 2tes, die des Oberstudienrathes, besonders in Streitfällen, entscheidendes Gewicht.

Zu S. 166. Mit dem Vortrage des Kommissionsmitgliedes über Lyceen bin ich durchaus einverstanden. Es sind dies Anstalten, die ihren Zweck meist nur auf Kosten der Lehrer und Schüler erreichen. Ich verkünde ihnen, wenn je der Fortschritt zum Bessern, wie seither, sich gleich bleibt, ein baldiges Ende. Man thue aber lieber früher, als später, was doch geschehen muß. Die Lyceen in Ludwigsburg, Tübingen und Reutlingen

sind wegen der Nähe Stuttgarts überflüssig und genügen dort vollständige lateinische Schulen mit 3 Lehrern. Dagegen sollte in Hall wegen der größeren Entfernung von Stuttgart und seiner Lage, ein vollständiges Gymnasium eingerichtet und das in Heilbronn vervollständigt werden. Sollte die Ueberfüllung des Stuttgarter Gymnasiums es jetzt oder später nöthig machen, ein zweites einzurichten, so könnte dies nach Reutlingen verlegt werden, welche Stadt in einigen 20 Jahren zu größerer Bedeutung gekommen sein wird. Das Lyceum in Ravensburg werde wegen der fast ganz katholischen Bevölkerung des Oberlandes und der größern Entfernung Ehingens von den Seegegenden zu einem Gymnasium eingerichtet. Durch Aufhebung der Lyceen und Zuschuß einiger tausend Gulden wird sich dies Alles erreichen lassen, wodurch besonders was Ravensburg betrifft, einem fühlbaren Bedürfniß entsprochen würde.

Grammatiknoth. Ein allgemeiner Wunsch ist wohl, es möchte eine und dieselbe Grammatik für lateinische, griechische und hebräische Sprache in allen Anstalten eingeführt sein und dies wird sich, wenn die Klassiker in Schulausgaben bearbeitet werden sollen, wobei Verweisung auf Grammatik nicht verschmäht werden dürfte, sogar als Bedürfniß herausstellen. Ob statt Zumpt nicht der wohlfeilere und im Ganzen klarere Madvig, statt des voluminösen Rost nicht Kühner's Schulgrammatik, und welche Auflage von Gesenius Grammatik einzuführen sei, darüber wären feste Bestimmungen sehr zu wünschen.

Hiemit glaube ich schließen zu müssen; andere Punkte überlasse ich Andern und wünsche, daß von Allen, die sich für die Sache interessiren, ihre Ansichten bald möglichst hier niedergelegt werden möchten.

Nur das Eine sei noch — obwohl vielleicht unnöthig — bemerkt, daß das Ausgesprochene auf mehr als 20jährigen Erfahrungen beruht, also nicht auf eine, sondern alle gelehrten Anstalten unsers Landes sich bezieht, die ich theils durch eigenes Anschauen und Wirken, theils durch Mittheilungen von Amtsgenossen ziemlich genau glaube kennen gelernt zu haben.

Der griechische Unterricht nach dem Entwurf einer neuen Schulordnung für die gelehrten Anstalten Württembergs.

Von Ephorus Dr. Bäumlein in Maulbronn.

Der Entwurf ist in der Absicht der Oeffentlichkeit übergeben, „um Sachverständigen Gelegenheit zu verschaffen, sich über diesen wichtigen Gegenstand auszusprechen.“

Wie dieser Entschluß, eine in das Leben des Volkes so tief eingreifende Maßregel als eine neue Organisation des gelehrten Schulwesens ist, nur nach der umsichtigsten Prüfung in Vollzug zu setzen, und darum auch außer dem Urtheil der in die Kommission berufenen Lehrer, welche zweckmäßig das gelehrte Schulwesen in seiner verschiedenen Gliederung vertraten, die Ansichten weiterer Sachverständigen zu vernehmen, mit dem aufrichtigsten Dank gegen das K. Ministerium und gegen den K. Studienrath aufzunehmen ist, so müssen wohl alle, die hierüber ihr Urtheil abgeben wollen, aufs Lebendigste die Verpflichtung fühlen, nur nach der gewissenhaftesten, rein die Sache ins Auge fassenden Erwägung ihre Ueberzeugungen auszusprechen. Unreife Urtheile, wie man sie über Erziehung und Unterricht so gut als über andre Angelegenheiten des öffentlichen Wohls auf dem Markte des Lebens täglich vernimmt, können, wenn sie auch am Ende keinen Einfluß auf die höhere Entscheidung üben, doch nur dazu dienen, das Publikum irre zu führen, und die klare Entwicklung der Sache zu verwirren.

Möge man es nach diesem nicht für unbescheiden halten, wenn ich über einige Punkte des Entwurfs, obwohl derselbe die Einrichtungen des Seminars nicht berührt, meine Ansichten ausspreche. — Ich halte es nicht für dienlich, alle Gedanken mitzutheilen, die gelegentlich bei Durchlesung desselben sich aufdrängten, aber Ueber=

zeugungen, die nicht von heute oder gestern sind, die sich in einem längeren Lehrerberufe und in verschiedenen Wirkungskreisen festgestellt haben, freimüthig und nachdrücklich, wo es nöthig ist, geltend zu machen, dünkt mir die Pflicht eines guten Bürgers. Ich wünsche der guten Sache zu dienen, hoffe ihr wenigstens durch meine Stimme nicht zu schaden.

Der Entwurf enthält nach meiner Ueberzeugung viel Gutes. Die Hauptgrundsätze, welche derselbe §. 1. 2. über Zweck und Ziel der gelehrten Schule voranstellt, werden die Beistimmung aller derer erlangen, welche als Princip der gelehrten Schule das christlich-humanistische festgehalten wissen wollen. Auch hat dieses Princip, welches neben der Religion als wichtigstes Bildungsmittel der gelehrten Schulen die altklassischen Studien anerkennt, hinsichtlich des Lateinischen seine konsequente und strenge Anwendung gefunden.

Anders aber ist es bei dem Griechischen. Auf diesem Unterrichte lastet, wie die mitgetheilten Aktenstücke und Verhandlungen darthun, von vorn herein mit aller Schwere die Ungunst einer Zeitrichtung, welcher die Kommission zwar entgegentrat, doch nicht durchaus mit der entschiedenen Energie, die Noth that. Es erhellt aus dem Bericht, welchen der K. Studienrath an das K. Ministerium des Innern und des Kirchen- und Schulwesens in Betreff der Maturitätsprüfung erstattete (S. 175 ff.), daß schon innerhalb der obersten Studienbehörde hinsichtlich der Bedeutung, die dem griechischen Unterricht einzuräumen sei, verschiedene Ansichten statt hatten, daß eine Minorität das Griechische nur für künftige Theologen (natürlich auch die dahin gerechneten Philologen) nothwendig nannte, während die Majorität auch von Juristen und Medicinern (nicht aber von Regiminalisten, Kameralisten u. a.) Kenntniß des Griechischen fordern, indessen diesen Unterricht auf mündliche Exposition beschränken wollte. Der Entwurf nun erklärt §. 7 und 65 die griechische gleich der französischen Sprache für verbindlich, doch mit dem Zusatz, daß der Vorstand von der einen oder der andern Sprache dispensiren könne. Kompositionen sollen nach §. 36 nur bei der niederen gelehrten Schule, doch „einzig um grammatischer Zwecke willen, nicht als Stilübungen getrieben

werden," bei der höheren Anstalt tritt an die Stelle der schriftlichen Komposition alle 8 Tage eine Stunde mündlicher Uebersetzung aus dem Deutschen oder Lateinischen in's Griechische nach einem Uebungsbuch."

Wenn ich nun in eine nähere Erörterung der Verhandlungen, welche über den griechischen Unterricht gepflogen wurden, und den Schlußpunkt, über welche sich die Kommission, nicht ohne Verwahrung einzelner Mitglieder (S. 163 ff.) vereinigte, eingehe, so darf ich wohl die Bemerkung voranschicken, daß wenn es sich hier nur um die eigenthümliche Ansicht eines Einzelnen handelte, ich von dem Versuche abstehen würde, diese geltend zu machen; aber ich weiß, daß die Ansicht, die ich zu vertheidigen gedenke, nicht die eines Einzelnen ist, ich bin überzeugt, daß in Württemberg viele, denen ein Urtheil zusteht, mit mir es aufs Tiefste bedauern werden, daß nun der erste Streich gegen das Princip des Humanismus geführt ist, der, wenn er nicht abgewehrt wird, offenbar zu weiteren ermuthigen muß. Es leben wohl in dem engeren und weiteren Vaterlande Männer genug, die mit hinreichender Kenntniß der griechischen Sprache und Literatur, ja der ganzen weltgeschichtlichen Bedeutung des griechischen Volkes auch schulmännische Erfahrung genug verbinden, um zu wissen, daß wenn einmal die ersten Anfänge überwunden sind, gerade die griechischen Studien vorzugsweise die Jünglinge anziehen, Männer, welche bei solcher Kenntniß und Erfahrung es unbegreiflich finden müssen, daß man für den Zweck einer allseitigen Ausbildung zur Humanität gerade die Sprache, die Literatur entbehrlich nennt, welche — wenn man die religiösen Vorstellungen ausnimmt, am meisten und allseitigsten das Gepräge der Humanität an sich trägt. Es gibt auch ohne Zweifel Schulmänner genug, die in der den Schülern einzuräumenden Freiheit, unter den Fächern des Gymnasiums nach Belieben zu wählen, in dieser Abweichung zur akademischen Sitte keine Förderung der Schulordnung erkennen, die endlich wohl einsehen werden, daß das Aufgeben der Komposition auf der höheren Stufe die Gründlichkeit beeinträchtigen muß und leicht jene schönthuende Oberflächlichkeit befördern kann, die dem tüchtigen Lehrer vor Allem verhaßt ist.

Daß in der Kommission selbst die Gründe, welche für eine konsequente Durchführung des an die Spitze des Entwurfs gestellten humanistischen Princips sprechen, nachdrücklich geltend gemacht wurden, zeigt der Bericht über die Verhandlungen S. 92 ff., wo die gewichtigsten Gründe für ungeschmälerte Bedeutung des Griechischen mit treffender Wahrheit vorgebracht werden, ferner 116 f. und vornehmlich das S. 163 abgedruckte Einzelvotum, das wohl verdient hätte, von der Kommission beherzigt zu werden. Indessen das Bedürfniß der Einigung und des Friedens scheint am Ende auch bei solchen überwogen zu haben, die sonst geneigt waren, des Griechischen sich entschiedener anzunehmen.

Doch ich muß zunächst die Gründe einzeln erörtern, welche für oder gegen die allgemeine Verbindlichkeit des Griechischen sprechen, und will hiebei gewissenhaft Alles, was in der Kommission für die Entbehrlichkeit des Griechischen vorgebracht ward, berücksichtigen. — Wenn die gelehrte Schule (§. 1.) eine allgemeine menschliche Bildung vermittelst der historischen Unterlage der altklassischen Studien mittheilen soll, so würde das Griechische für den Zweck der gelehrten Schule nur dann als entbehrlich bezeichnet werden können, wenn die griechische Sprache und Literatur entweder an und für sich, wenigstens neben dem Lateinischen, von minderer Bedeutung wäre, oder mit dem Letzteren in der Art zusammenfallen würde, daß in der lateinischen Sprache und Literatur das klassische Alterthum genügend vertreten schiene. Daß die Sprache und Literatur Griechenlands an Bedeutung der lateinischen nicht nachsteht, daß sie vielmehr an Originalität, Tiefe und Reichthum des Geistes, an feiner und allseitiger Bildung einen entschiedenen Vorzug vor der lateinischen voraus hat, wird Niemand bestreiten. In manchen Zweigen vermag die lateinische Literatur nicht einmal etwas einigermaßen Gleichkommendes ihr an die Seite zu stellen. Plato's Dialogen werden weder nach Form, noch nach Gehalt von den Dialogen Cicero's erreicht, in jenen weht ein frischer, natürlicher Geist, bald mit tiefer, ächter Begeisterung die Seele erhebend, bald durch die feinste Bildung, die urbanste Ironie, die treffendste Charakterzeichnung erheiternd; bei dem Römer drängt

sich uns unwillkührlich das Gefühl auf, daß er zu diesen Dingen eigentlich wenig inneren Beruf hat; und alles gewährt eher den Eindruck des Gemachten, nicht des frisch aus der Seele Entstandenen. Was vermag vollends die lateinische Literatur der tragischen Poesie der Griechen an die Seite zu stellen? womit will man einen Sophokles oder Aeschylos ersetzen? Ja auch Homer, der, ein anderer Okeanos, die Welt der griechischen Bildung allenthalben umschließt, aus dem alle Quellen griechischer Poesie ihren Ursprung leiten, wird er von Virgil erreicht oder ersetzt? Die Minorität der Kommission war (S. 96) allerdings der Ansicht, daß „die Bekanntschaft mit der römischen Sprache und dem römischen Alterthum einigen Ersatz für das Griechische bilde.“ Wenn dies aber schon darum nicht möglich ist, weil die griechische Literatur an Bedeutsamkeit die römische weit überragt, man müßte denn nur auch von zwei Augen das bessere darum ausreißen dürfen, weil ja das noch übrige, schlechtere, einigen Ersatz für das verlorene biete, so ist von einem Ersatz auch deßhalb nicht zu sprechen, weil Sprache und Literatur der Griechen einen wesentlich andern Charakter trägt, als die der Römer. Ich will hier nicht wiederholen, was ich in dieser Zeitschrift (I, 1 S. 76) über die Verschiedenheit der griechischen und römischen Sprache gesagt habe, und dessen weitere Ausführung einem anderen Orte vorbehalten bleiben muß; nur daran sei erinnert, daß erst in dem römischen und dem griechischen Volksgeist das ganze klassische Alterthum sich darlegt, daß die Sprachen und Literaturen beider Völker zwei verschiedene, aber sich gegenseitig ergänzende, zusammengehörende Seiten des klassischen Alterthums sind, indem die römische Sprache in äußerer, fester Gesetzmäßigkeit in strenger Würde und Gravität, rednerisch kunstvoll geordnet, die griechische in innerlicher, geistiger Freiheit und Vielseitigkeit, mit Leichtigkeit, ungebundener Natürlichkeit und anmuthiger Nachlässigkeit auftritt. — Es sind dies in der That die beiden Augen des klassischen Alterthums, und wenn einst Sparta böotischen Forderungen, die auf die Zerstörung Athens antrugen, mit der Erklärung entgegentrat, man dürfe nicht von den beiden Augen Griechenlands das eine austilgen, so wollen auch wir nicht den Anforderungen einer

Zeitrichtung das eine Auge des Alterthums preisgeben, Athens und Griechenlands Kultur aus der Reihe der wesentlichen Bildungsmittel des Gymnasiums streichen.

Bei der ganzen Tendenz, das Griechische auf ein beschränkteres Gebiet einzuengen, oder die innere Kraft dieses Unterrichtsmittels durch Beseitigung der Gründlichkeit zu schwächen, und so in dasselbe den Keim der Auflösung zu legen, ist wohl nichts schmerzlicher, als daß hier am Ende die Meinung obsiegte, man müsse angeblichen Zeitforderungen Rechnung tragen, obwohl, wenn man achtsam seyn wollte, man auch nicht verkennen durfte, daß gewichtige Stimmen für eine größere Ausdehnung des Griechischen sich erklären. Daß solche Motive innerhalb der Kommission geltend gemacht wurden, erhellt aus S. 93, wo die Majorität in richtigem Bewußtsein ihres Berufes erklärt, „ihre Aufgabe sei nicht die, unter den Lehrmitteln die Fächer herauszufinden und zusammenzustellen, welche von der jedenfalls nicht mit sich selbst einigen öffentlichen Meinung gefordert oder geduldet werden,“ oder aus dem Einzelvotum, das sich S. 165 aufs Nachdrücklichste über das Thörichte solcher Koncessionen ausspricht. Da es sich hier um einen höchst einflußreichen Grundsatz handelt, zu welchem sich selbst solche Männer, welche den Werth der klassischen Studien und namentlich des griechischen Unterrichts und einer gründlichen Methode desselben wohl zu würdigen wissen, theilweise bekennen, so möge es verstattet sein, auch hierüber besonders ein Wort zu sagen.

Auf dem Standpunkt eines württembergischen Staatsbürgers war ich der schlichten Meinung, daß unser Wahlspruch „furchtlos und treu“ mehr als eine anmuthige Verzierung des vaterländischen Wappens, daß in ihm die Seele unsrer ganzen Staatsverwaltung, der ganze Kern ächten Bürgersinns, einer eben so freien als gesetzlichen Gesinnung, und die Summe aller möglichen Beamteninstruktionen ausgesprochen sein solle, ich war auch immer der Ansicht, daß es eine Menge für das öffentliche Leben die Bildung und Gesittung des Volkes höchst wichtiger Fragen gebe, über die nicht gerade Jeder zu urtheilen vermöge, ich war der Ansicht, daß die sogenannte öffentliche Meinung zu einem Theile aus Wahrheiten bestehe, welche sich

einer fast allgemeinen Anerkennung erfreuen, zu einem andern Theile aus Irrthümern, welche sich des größeren Theiles der Zeitgenossen bemächtigt haben, weil sie etwa die herrschenden Leidenschaften begünstigen, oder weil sie dem Publikum so lange vorgesagt worden sind, bis dieses glaubt, daß es daran glaube, zu einem dritten Theile aus Meinungen Einzelner, die sich für das Publikum geben. Ich bin demnach der Ueberzeugung, daß in dem Urtheile selbstdenkender Männer, insbesondere in dem Urtheil der Behörden, denen die Wahrung des öffentlichen Wohls obliegt, irgend welche Ansicht nicht darum Geltung erlangen darf, weil sie sich als öffentliche Meinung gibt, sondern nur darum und insofern, als sie Wahrheit enthält; ich bin der Ueberzeugung, daß kein Bürger, kein öffentlicher Beamter, es sei in den höchsten oder den niedrigsten Berufskreisen, es sei mit oder ohne Wahlspruch, durch den bloßen Popanz der öffentlichen Meinung sich einschüchtern lassen darf, daß bei Fragen, welche die öffentliche Wohlfahrt so nahe berühren, wie die über die Bildung des Volkes, alle, die irgend entscheidend oder berathend hierauf Einfluß üben, sich dann treu und furchtlos erweisen, wenn sie nach gewissenhafter Erwägung, nach reiflicher Prüfung auch fremder Ansichten fest und gerade ihre Ueberzeugung aussprechen, und alle fremdartigen Motive sich fern halten. Damit ist auch schon der wohlmeinenden Ansicht begegnet, daß man durch angemessene Koncessionen an die Zeitforderungen mit diesen sich versöhnen, und so etwa die wesentlicheren Grundlagen des gelehrten Schulwesens retten müsse. Man sucht an einem Haushalter nicht mehr, denn daß er treu erfunden werde. Für das Uebrige wird Gott sorgen. — Indessen jene Klugheit, welche, nur um nicht alles zu verlieren, Einiges gewährt, erweist sich in der That vielfach als kurzsichtig. Es liegt in solchen gegen die bessere Ueberzeugung gemachten Koncessionen ein Geständniß der Schwäche, das nur zu größeren Anforderungen einladet. Die beste Politik vor Gott und Menschen ist der Muth für das Rechte.

Ist nun aber in den Zeitforderungen, welche berücksichtigt werden sollen, ein Kern von Wahrheit? Ich glaube, ihr eigentlicher Mittelpunkt ist die Forderung bei der Wahl der Bildungs-

mittel mehr auf die Bedürfnisse des Lebens und des künftigen Berufs Rücksicht zu nehmen. Von diesen Ansichten ging auch die Minorität des K. Studienraths aus, indem sie (S. 178) den Werth des Griechischen nach dem materiellen Nutzen, den dasselbe für die künftigen Fachstudien hat, berechnete. Ich wüßte diesen Ansichten nicht gründlicher zu begegnen, als es in den Worten der Majorität des Studienraths S. 176 geschieht: „Die humanistische Richtung selbst wieder nach verschiedenen Seitenwegen zu vertheilen, je nachdem Einer Theolog, Jurist rc. werden will, wäre gefährlich, und würde diese Bildung in sich selbst zu zerstören drohen. Der schönste Schmelz des wahrhaft jugendlichen Strebens würde über der frühen Vorbereitung auf einen speziellen Beruf abgestreift und die brodsuchende Altklugheit würde ein reiches Leben allmählig zur Verödung bringen.“ Warum doch wurden diese von tiefer Einsicht und Erfahrung, wie von Liebe zur Jugend zeugenden Grundsätze nicht festgehalten? Warum ist auch die Majorität der Kommission selbst von dem abgegangen, was sie S. 93 ff. mit so schlagender Wahrheit geltend machte? — Wohl, wenn man so viele, den Vortheil berechnende Gemüther, wenn man Beamte will, die fleißig arbeitende Geschäftsmaschinen, die, so lange noch einige Religion, einige öffentliche Zucht das Volk zusammenhält, glückselig sind in ihrem papiernen Optimismus, die rathlos sind, wenn ernstere Zeiten anbrechen, so begünstige man mit Hintansetzung der idealen Bildung die Geschäftsbildung, so knicke man frühzeitig das freie, unbefangene Streben nach Wahrheit und Wissenschaft, indem man das Ziel alles Strebens, aller Bildung, den Nutzen, das Brod betrachten und nur den Unterricht werth halten lehrt, der sich, wie man sagt, für das Leben brauchbar erweist. Freilich muß eine Zeit kommen, wo eine spezielle Vorbereitung auf den besonderen Beruf beginnt, aber man lasse doch diese aus Achtung und Liebe zur menschlichen Natur wo möglich erst dann eintreten, wenn der Geist in liberalen Studien herangereift, um auch das spezielle Fachstudium in würdigerer Weise, in freier Liebe zur Wissenschaft aufzufassen vermag.

Noch sei aber, da nun einmal auch die politische Seite der Frage berührt worden ist, die Bemerkung gestattet, daß eine

Regierung, die im besseren Sinne des Worts konservativ sein will, vor Allem die Grundlagen unserer höheren Kultur wahren, und bei aller Fürsorge für das Emporblühen der Industrie und derjenigen Wissenschaften, die diese fördern, auch die idealen Studien unverkümmert erhalten und pflegen muß. Wenn einmal die Regierungsbehörden, denen die Leitung der öffentlichen Bildungsanstalten zusteht, diejenigen Studien vorzugsweise schätzen und begünstigen würden, welche es sei, dem Aufschwung der Gewerbe dienen, oder unmittelbarer auf den künftigen Beruf sich beziehen, wenn sie die Studien geringer achten und verkümmern lassen wollten, welche sich nicht so augenscheinlich nutzbar erweisen, die nur überhaupt allgemeine Geistesbildung befördern; dann würde die Regierung, so viel an ihr ist, mitwirken, die Grundlagen unsrer höheren, selbständigen, freien, wissenschaftlichen Kultur zu untergraben, sie würde den Tendenzen des oberflächlichsten Radikalismus die Hand bieten, die überall, wo sie zur Macht gelangen, alle Aristokratie des Geistes anfeinden. Soweit ist es nun freilich noch nicht gekommen, aber man sehe zu, ob man nicht im Begriff ist, den Weg dahin einzuschlagen, wenn man Erwägungen Raum gibt, wie sie nach S. 93 f. 165. 177 f. vorgekommen zu sein scheinen. — Den sogenannten Forderungen der Neuzeit, dem Bedürfniß der Industrie ist ja in der Errichtung von polytechnischen und Realschulen ihr Recht geworden, wozu nun auch das Princip der gelehrten Schulen alteriren, auch sie allmählig in eine Realschule verwandeln? Während die gelehrte und Realschule bei konsequenter Anwendung ihres Princips, je mit den ihnen eigenthümlichen Bildungsmitteln sich gegenseitig ergänzen, und, da nun einmal von dem Geiste des Einzelnen die beiden getrennten Richtungen nicht wohl in gleicher Weise umfaßt werden können, dahin wirken mögen, daß wenigstens in der Gesammtheit des Volkes diese beiden Seiten der Bildung gleich gründlich und gediegen vertreten und vereinigt erscheinen, erreichen wir, indem das Princip der Realschule in das der gelehrten Schule übergreift, und auch diese sich assimiliren will, nichts als eine engherzige Einseitigkeit. Mit Recht wird in den Verhandlungen der Kommission S. 95 bemerkt: „Man muß wieder zeigen, was

diese Anstalten, rein aus ihrem Prinzip konstruirt, leisten können. Dazu dient vorzüglich, was das Griechische betrifft, nicht, daß man es preisgibt, vielmehr, daß man die Schüler recht tüchtig in griechisches Leben und Schriftenthum einführt. Wer das nicht will, oder für überflüssig hält, der mag keine klassische Bildung bedürfen und keine haben wollen, er soll also von der gelehrten Schule wegbleiben. Wer sie aber bedarf und haben will, der wählt eben damit — denn nur das heißt klassische Bildung — das Studium des Lateinischen und Griechischen, und ergibt sich in die Konsequenzen seiner Wahl." Man sage nicht, es sei ja §. 7 und 65 die Verbindlichkeit des Griechischen ausgesprochen; in dem diplomatisch formulirten Artikel, über welchen sich die Kommission nach längerem Kampf vereinigte, nimmt der Nachsatz, was der Vordersatz einräumt. In der Praxis wird sich die Sache so gestalten, daß wo Väter und Schüler die Dispensation wünschen, der Vorstand nicht umhin kann, sie zu gewähren. — Die Minorität der Kommission machte S. 97 geltend, daß es unbillig sei, Allen Latein, Griechisch und Französisch zuzumuthen, daß es namentlich den Theologen, welchen noch das Hebräische obliege, nicht möglich sei, vier Sprachen auf einmal ernstlich zu treiben. Der letztere Grund berührt jedenfalls nur die höheren Klassen, für welche das Französische, nachdem die niedere gelehrte Schule die Elemente dieser Sprache gelehrt hat, sicherlich nicht mehr anstrengend ist. Jedenfalls ist es für diejenigen, welche hinlängliche lateinische Kenntnisse besitzen, etwas Leichtes, im Französischen es so weit zu bringen, daß sie, worauf S. 97 mit Recht der größere Werth gelegt wird, französische Schriften ohne Anstoß lesen können. Für die niedere gelehrte Schule, welcher schon länger das Hebräische abgenommen ist, bestehen nur drei Sprachen neben einander, was auch früherhin der Fall war, als die lateinische Schule noch das Hebräische zu lehren hatte. Wenn aber doch eine Dispensation nöthig würde, wäre es nicht dem Princip der gelehrten Schule angemessener, vielmehr von der Naturgeschichte, oder der Physik zu dispensiren, oder, wie man von den alten Sprachen eine für entbehrlich hält, so auch mit Rücksicht auf die nöthige Erleichterung neben der Arithmetik die Geometrie oder

umgekehrt für entbehrlich zu erklären? Nach meiner Privatansicht würde man auch, um zu Anderem Zeit zu gewinnen oder die Stundenzahl zu vermindern, vergleichende und allgemeine Sprachlehre §. 68, Mythologie und Alterthümer §. 65. 80. 95 aufgeben dürfen, da ich zweifle, ob diese Fächer innerhalb des Gymnasiums zweckmäßig betrieben werden können. Noch hat die Minorität der Kommission gegen die Verbindlichkeit des Griechischen S. 96 folgende Gründe geltend gemacht: „Die Kenntniß der griechischen Sprache und des griechischen Alterthums ist nicht so hoch anzuschlagen, daß jede andre Art von Bildung, jeder andre Weg zur Wissenschaft verschmäht werden dürfte. Auch außerhalb des klassischen Bodens ist Großes geschehen, in den Fortschritten und Entdeckungen der Wissenschaft, in Erzeugnissen der Kunst, in der großartigen Entwicklung und Fortbildung des Staatslebens. Auch hier kann Bildung gesucht und gefunden werden.“ Da meines Wissens dies Niemand bestreitet, da in Realanstalten andre Wege eröffnet sind, da die Gymnasien selbst neben den beiden klassischen Sprachen andre Bildungsmittel nicht verschmähen, so leiden diese Gründe gar keine Anwendung. — Es wird ferner erinnert, daß „die Kenntniß der griechischen Sprache nicht sofort auch griechischen Geist und edle griechische Menschlichkeit zu gewähren vermag,“ was eben so wenig zu läugnen, als daraus zu schließen ist, daß das Studium der griechischen Sprache ohne Erfolg sei, wenn aber hinzugefügt wird: „die letzteren schließt oft eine Antikenhalle oder die Uebersetzung eines griechischen Dichters schneller und sicherer auf, als ein mühevoll errungenes grammatisches Verständniß der griechischen Sprache,“ so glaube ich annehmen zu dürfen, daß dies mehr ein augenblicklicher Gedanke war, den wohl keines der sachverständigen Kommissionsmitglieder ernstlich wird vertheidigen wollen. Wenigstens muß jede nähere Betrachtung das Schiefe und Unhaltbare dieses Gedankens zeigen. Es kommt unläugbar bei der Antikenhalle, wie bei der Sprache, um darin griechischen Geist zu erkennen, darauf an, daß man ein durch manigfaltigere und sorgfältige Anschauung geübtes, für das Schöne empfängliches Auge, auch wohl, daß man einige theoretische Kenntnisse über die betreffende Kunst besitze; aber wo

diese Bedingungen vorhanden sind, wer mag dann verkennen, daß die griechische Sprache selbst die unmittelbarste Offenbarung des griechischen Geistes, das größte Kunstwerk ist, das der griechische Genius erschuf? Des Volkes Sprache ist des Volkes Geist, in jene recht eindringen, heißt diesen verstehen. Es sei darum auch noch verstattet, der minder geachteten Grammatik das Wort zu reden, obwohl ich besorge, selber die Mißachtung theilen zu müssen, mit der man nicht selten vornehm auf die Grammatik herabsieht. Hat diese eine andre Aufgabe, als in dem Organismus der Sprache den Organismus des Volksgeistes selbst vor das Auge zu stellen? Was das mühevollere Erringen des grammatischen Verständnisses betrifft, so sei an das Hesiodische: *τῆς ἀρετῆς ἱδρῶτα θεοὶ προπάροιθεν ἔθηκαν ἀθάνατοι κ. τ. λ.* erinnert. Das mit mühevoller Selbstthätigkeit Errungene ist weit mehr Eigenthum und ein bleibenderer Besitz, als was ohne Mühe von selbst zufällt. Natürlich verlangen wir aber eine Mühe, welche die Elasticität des Geistes weckt, nicht erdrückt. Auch wird ja wohl der Lehrer, damit der Eindruck des Ganzen nicht verloren gehe, bei geeigneten Ruhepunkten eine Uebersetzung des bereits Durchgegangenen vorlesen. Endlich versteht es sich von selbst, daß die Lehrer, welche in das klassische Alterthum einführen sollen, es nicht versäumen werden, wo irgend die Mittel hiezu gegeben sind, auch durch die Anschauung antiker Kunst, wenn auch nur in Abbildungen, eine allseitige Kenntniß des Alterthums zu fördern.

In Bezug auf die Bedeutung, welche die Kenntniß des Griechischen für die der lateinischen Sprache habe, macht die Minorität geltend, daß das Griechische nicht sowohl den fertigen Gebrauch des Lateinischen, als dessen theoretische Kenntniß fördre, dies aber nicht Requisit der allgemeinen, sondern nur der philologischen Bildung sei. Ich wüßte nicht, warum von dieser Seite nicht ebensowohl umgekehrt gesagt werden könnte, lateinisch zu schreiben und zu sprechen, müsse je mehr und mehr den Philologen überlassen bleiben, dagegen rationelle Kenntniß der lateinischen Sprache werde unmittelbar durch den Zweck der gelehrten Schule §. 1. 2. gefordert.

Nach allem dem lautet es etwas sonderbar, wenn die

Freunde des Griechischen mit der Hoffnung getröstet werden (S. 96 f.), daß, ohne Zweifel „die besseren Talente, von richtigem Instinkt geleitet, nach wie vor sich dem Studium dieser Sprache und ihrer Literatur zuwenden werden.“ Das Verdienst einer solchen Wahl wäre allerdings um so größer, je mehr die Schulordnung selbst diese dem freien Belieben anheimstellt, und in der That eher geeignet ist, die Achtung für diesen Unterricht zu mindern, als zu erhöhen. — Wenn endlich S. 97 zu bedenken gegeben wird, „daß Regiminalisten, Cameralisten, Forstleute de facto jene freie Wahl zwischen dem Griechischen und Französischen beim Maturitätsexamen bereits seit Jahren ausüben, und daß es keiner Verordnung gelingen werde, „gewaltsam in das Rad der Zeit einfallend, ihnen Allen das Studium des Griechischen aufzunöthigen,“ so hat darauf die Majorität S. 93 treffend erwiedert, daß die Aufgabe der Kommission nicht die sei, ihre Räthschläge den bereits bestehenden Anordnungen über den Unterricht anzubequemen.“

Ehe ich die Frage über die allgemeine Verbindlichkeit des griechischen Unterrichts verlasse, darf ich mich zum Schluß noch auf das Resultat der in der pädagogischen Sektion zu Basel gepflogenen Verhandlungen berufen. Die Versammlung einigte sich in dem Beschluß, daß zwar Dispensationen mit Rücksicht auf solche Schüler, welche, nicht zu akademischen Studien bestimmt, es vorziehen, das Gymnasium statt der Realschule zu besuchen, nicht ganz zu vermeiden seien, daß es aber im Hinblick auf das Bedürfniß einer gleichmäßigen Disciplin wünschenswerth erscheine, wenn die Theilnahme am Griechischen ohne Ausnahme von Allen gefordert werde, und daß jedenfalls alle zu akademischen Studien Berufenen an diesem Unterricht theilnehmen sollten.

Ich komme auf die in dem Lehrplan vorgezeichnete und in den Motiven S. 114 ff. weiter erläuterte Methode des griechischen Unterrichts, übergehe jedoch hier die Frage, ob zur gleichen Zeit je von Einer Sprache nur Ein Schriftsteller zu lesen sei, weil ich diese schon aus Veranlassung der Basler Verhandlungen in einem der verehrlichen Redaktion früher zugesandten Artikel erörtert habe. (S. das 2. Heft d. J.)

Nach den §. 35. 39. 70. 76 gegebenen Bestimmungen soll in der unteren gelehrten Schule der grammatische Unterricht zum Abschluß kommen, nämlich im 1ten Jahre die Formenlehre, im 2ten und 3ten die Syntax eingeübt werden; §. 39. fordert genauer am Schluß des dreijährigen Kursus der niederen Schule, was Grammatik betrifft, Kenntniß der Formenlehre des attischen Dialekts mit den einfachen Bestimmungen der Syntax nach einer Schulgrammatik." — Eine solche Scheidung zwischen den niederen und höheren Klassen nimmt sich nun doktrinär sehr gut aus, und a priori dürfte man auf nichts Anderes verfallen, sie erweist sich aber durchaus als unpraktisch, sowohl hinsichtlich des Lehrstoffs, als hinsichtlich der Lernenden. Ich will nicht weitläufig wiederholen, was ich in dieser Zeitschrift, I, 1 S. 75 f. und mündlich in den Verhandlungen der pädagogischen Sektion zu Basel ausgeführt habe, daß die griechische Syntax in manchen Partieen namentlich den Modalitätsverhältnissen so fein und geistig gegliedert ist, daß die genauere Lehre hierüber, wenn sie auch nur auf das Wichtigere sich beschränkt, nothwendig einem reiferen Alter vorbehalten bleiben muß. Prof. Firnhaber von Wiesbaden, dessen Stimme man gewiß beachtenswerth finden wird, hat darum diese Lehre ausdrücklich in den obersten Klassen vorgenommen wissen wollen. Wenn der Lehrplan §. 39 beim Austritt aus der lateinischen Schule nur Kenntniß „der einfachen Bestimmungen der Syntax" fordert, so läßt sich erwarten, daß die Schüler zum größten Theil mit ziemlich ungenügenden Kenntnissen der Syntax in die höheren Klassen übertreten, wie dieß bei den kleineren lateinischen Schulen ohnehin nicht anders zu erwarten ist. Da nun aber einmal grammatische Kenntnisse zum präcisen Verständniß der Schriftsteller unentbehrlich sind, und ein beiläufiges Errathen oder oberflächliches Verstehen den Zwecken der Schule in keiner Weise genügen kann, so werden auch die höheren Klassen genöthigt sein, je nach den Kenntnissen der Schüler mehr oder weniger Grammatik zu treiben. Wünscht man nun in dem Lesen der Schriftsteller möglichst wenig durch grammatische Exkurse unterbrochen zu werden, so wird man auch in die höheren Klassen einen eigenen syntaktischen Kursus aufnehmen müssen, der

jedoch nur diejenigen Lehren genauer durchzugehen hätte, welche erst im Zusammenhang, in der Zusammenstellung des Verwandten und Unterscheidung des Aehnlichen recht begriffen werden können. Will man dies nicht thun, so darf man überzeugt sein, daß die Schüler es nie zu einer klaren, sicheren Uebersicht der schwierigeren syntaktischen Erscheinungen bringen werden. Kann man sich dagegen entschließen, auch in dem oberen Gymnasium ernstlich und gründlich jene Theile der Syntax zu erörtern, welche in die genauere und feinere Auffassung der Gedanken einführen, und nur in zusammenhängender Erörterung ihr rechtes Licht erhalten, so wird — ich darf dies aus Erfahrung versichern — das Lesen der Schriftsteller dadurch nicht verkürzt, sondern gefördert werden. Man wird sich nicht durch syntaktische Erörterungen aufgehalten sehen, die außerdem zum genauen Verstehen der Gedanken nöthig wären, oder man wird doch nur mit Einem Wort an das Vorgekommene erinnern dürfen.

Wenn dieser Punkt, so weit sich aus den veröffentlichten Protokollen schließen läßt, in der Kommission selbst nicht zur Erwägung kam, obwohl er nach meiner Ueberzeugung, wenn man einerseits eine gründliche Kenntniß der Sprache, andrerseits ein schnelleres Fortschreiten in den Schriftstellern fördern will, recht wohl erwogen werden darf, so entstand dagegen über das Beibehalten der griechischen Komposition in den höheren Klassen (vgl. S. 116 f. 163 ff.) eine lebhaftere und hartnäckige Verhandlung.

Vielleicht könnte, wenn anders die von einem Kommissionsmitgliede S. 165 ausgesprochene Befürchtung: „Ich weiß es wohl, das Loos der griechischen Komposition ist besiegelt" begründet ist, jedes weitere Wort vergeblich scheinen, um so mehr, da ja in der Kommission selbst wenigstens von einzelnen Mitgliedern mit allem Nachdruck für Beibehaltung der Komposition gesprochen ward, und da die Gegengründe in dem Einzelvotum S. 163 ff. sorgfältig widerlegt sind. Indessen, ich kann nicht glauben, daß die Behörde, welche die Veröffentlichung des Entwurfs beschlossen hat, um vor ihrer Entscheidung das Urtheil Sachverständiger zu vernehmen, in irgend einem Punkte sich den Gründen verschließen werde, welche gegen den Entwurf vorgebracht werden.

Uebrigens hat die Kommission diejenigen, welche die Beibehaltung der Komposition vertheidigen, der Nothwendigkeit überhoben, erst ihren Nutzen darzuthun; sie selbst hat (S. 104. bei dem Lehrplan der niedern Schule) erklärt, daß die Komposition „das sicherste Mittel und die beste Probe tüchtiger Kenntniß einer fremden Sprache ist;" die Majorität des K. Studienraths hat sich (S. 176) über die Kompositionen, freilich zunächst in Bezug auf die lateinische Sprache, doch so allgemein, daß es völlig auch auf das Griechische anwendbar ist, also ausgesprochen: „Dieselbe Gymnasialbildung, dieselbe klassische Bildung ist für alle in Anspruch zu nehmen und die Bethätigung dieser Bildung durch dieselben Mittel der schriftlichen Komposition, schriftlichen und mündlichen Exposition von Allen zu fordern." Ferner: „die geistige Arbeit, mit welcher der Versuch verbunden ist, die bei der Muttersprache vorliegenden Gedanken und Sätze richtig und genau im Latein wiederzugeben, wird nicht ersetzt durch die Uebung im Uebersetzen aus dem Latein ins Deutsche; erst beides zusammen führt zum Ziele, nämlich zum Denkenlernen in einer Sprache und durch eine Sprache." Wie konnte man von solchen Principien aus in Betreff des Griechischen zu ganz entgegengesetzten Beschlüssen kommen? Auch wurde von dem K. Studienrath die folgerichtige Anwendbarkeit dieser Grundsätze (S. 178) nicht verkannt, aber erinnert, „für den formellen Zweck reichen Kompositionsübungen in Einer alten Sprache hin, dafür wachsen der Behandlung der griechischen Klassiker, welcher ohnehin wenige Stunden gewidmet seien, und andern auch nothwendigen Arbeiten durch das Aufgeben der griechischen Komposition etwas an Zeit zu." Hiemit ist aber der mit aller Entschiedenheit für die Komposition geltend zu machende Grund, „daß dieselbe das sicherste Mittel und die beste Probe tüchtiger Kenntniß einer fremden Sprache ist," oder S. 165, „daß die Befestigung der Sprachkenntnisse durch die Komposition das Verständniß der Schriftsteller mehr fördern, als eine weitere wöchentliche Stunde," nicht widerlegt. Wenn man es jedoch beklagt, daß den griechischen Klassikern nicht mehr Zeit gewidmet werden könne, so steht es frei, diesem Mangel abzuhelfen, wäre es selbst durch Beschränkung der Zeit, welche den lateinischen Schriftstellern

gewidmet wird. — In der Kommission wurde gegen die griechischen Kompositionen S. 116 vornehmlich der Grund vorgebracht, daß die griechische Sprache nicht wie die lateinische Selbstzweck, sondern nur Mittel sei zur vertrauten Bekanntschaft mit dem hellenischen Alter- und Schriftstellerthum, daß sie, einmal in ihren Elementen erlernt, nur als solches zu handhaben sei, was mit Hülfe der grammatischen Studien, der Exposition und Komposition geschehen könne, ohne daß das Hülfsmittel der eigentlichen Komposition herbeigezogen werden müßte." Hier scheint die Kommission übersehen zu haben, entweder, was sie selbst mit aller Wahrheit erinnerte, daß die Komposition das sicherste Mittel tüchtiger Kenntniß einer fremden Sprache ist, oder, daß ohne tüchtige Kenntniß der griechischen Sprache die griechischen Schriftsteller nicht verstanden werden können. Es ist dieß auch S. 163 in so treffender Weise ausgeführt, daß ich nicht wüßte, was die Komissions-Majorität hiegegen einzuwenden vermöchte. Ein anderer Grund der Majorität ist: „Auch können bei der größeren Sprachfertigkeit, welche der Schüler mittelst der ungleich größeren auf das Latein verwendeten Schulzeit in der lateinischen Komposition erlangt, an diese stärkere Anforderungen gemacht werden, und so kommt es, daß sie auf dieser Stufe einen nicht unwesentlichen Beitrag zur scharfen Auffassung der Begriffe und zur Bildung des Urtheils und Geschmacks gibt, während erfahrungsmäßig bei der griechischen Komposition, mit seltener Ausnahme talentvollerer Schüler, von einer solchen Behandlung kaum die Rede ist, und diese selbst nicht weit über eine ängstliche Mosaikarbeit hinausgeht." Auch dieser Einwurf hat zum Theil schon S. 164. 166 die nöthige Berücksichtigung gefunden. Es ist durchaus nicht einzusehen, warum nicht auch die griechische Komposition ebenso gut wie die lateinische ihren Beitrag zur schärferen Auffassung der Begriffe und zur Bildung des Urtheils und Geschmacks geben könnte. Da der Organismus der griechischen Sprache bedeutend von dem der deutschen und lateinischen Sprache abweicht, da er feiner und reicher gegliedert ist, als der des Lateinischen, da hier Unterschiede der Gedankenverhältnisse ausgedrückt werden müssen, die im Lateinischen unbezeichnet bleiben, da im Griechischen auch nach der richtigen Wahl einer

Präposition oder Konjunktion noch eine weitere sorgfältige Prüfung nöthig wird, welcher Kasus, welcher Modus am angemessensten ist, während im Lateinischen häufiger, wenn die Partikel einmal richtig gewählt ward, auch eine bestimmte Konstruktion gegeben ist, da in der griechischen Sprache vermöge des Reichthums an Partikeln alle Schattirungen und feineren Beziehungen des Gedankens ihren Ausdruck finden können, so mag in der That die griechische Komposition, welche nöthigt, auf diese Dinge zu achten, ganz vorzüglich dazu dienen, an eine schärfere Auffassung des vorliegenden Gedankens nach allen seinen, auch leiseren Beziehungen, an ein umsichtiges, zwischen verschiedenen Gedankenformen wählendes Nachdenken zu gewähren, und so eine treffliche Schule zu Bildung des Urtheils werden, wie hinwiederum von der Urtheilsfähigkeit und dem Geschmack des Schülers Zeugniß geben. — Man beruft sich darauf, daß die griechischen Kompositionen nicht weit über eine ängstliche Mosaikarbeit hinausgehen, während man den lateinischen Kompositionen Besseres nachrühmt. Ich finde dieses Urtheil mit meinen Erfahrungen nicht übereinstimmend und ungerecht. Man dürfte nur im Griechischen so häufig komponiren lassen, wie im Lateinischen, so würde man bei gleicher Vertrautheit der Lehrer mit dem Griechischen, wie mit dem Lateinischen gewiß dieselben Resultate erreichen. Fehlt es an den Lehrern, so sorge der Staat für die bessere Ausbildung derselben. Man dürfte aber, vorausgesetzt, daß in beiden Sprachen Aufgaben vorliegen, die von der ganzen Begriffssphäre und dem Genius des Lateinischen oder des Griechischen nicht zu sehr abweichen, wohl in beiden Sprachen gleich häufig Uebersetzungen erhalten, an welchen der mit dem Charakter des Römischen und Griechischen Vertraute mehr oder weniger Anstoß nimmt. Will man einen strengeren Maßstab anlegen, so läßt sich fragen, wie viele neuere Latinisten wir wohl zu nennen haben, die das Lateinische so korrekt und fließend schreiben, daß nicht alsbald die unrömische Färbung fühlbar wird? Legt man aber einen nachsichtigeren Maßstab an, so darf ich wohl versichern, von nicht wenigen Schülern griechische Arbeiten gelesen zu haben, welche in gefälligem Stil geschrieben waren.

Wenn nach §. 70 die Stilübungen im Lateinischen fortgesetzt werden, „um die erworbene Fertigkeit, die im wissenschaftlichen Leben, so wie zur Erfassung des Geistes der Sprache fortwährendes Bedürfniß ist, zu erhalten," sind denn griechische Stilübungen nicht auch Bedürfniß zu Erfassung des Geistes der griechischen Sprache? Wer könnte daran zweifeln, daß auch im Stil, und in ihm recht deutlich der Geist der griechischen Sprache sich darstelle? Oder ist etwa, müssen wir wiederholt fragen, Kenntniß des Geistes der griechischen Sprache selbst überflüssig? Als ob nicht alle einzelnen griechischen Klassiker von diesem gemeinsamen griechischen Geist getragen würden, verschiedene Offenbarungen desselben hellenischen Geistes wären. Wenn aber die Komposition zum gründlichsten Eingehen in den eigenthümlichen Charakter einer Sprache nöthigt, wenn in ihr die selbstthätigste, darum sicherste Aneignung des fremden Sprachgeistes gegeben ist, so wird man, sofern man in Wahrheit das Studium der griechischen Sprache fördern, will, in Verbindung mit dem grammatischen Unterricht auch Kompositionen fordern müssen. Was nun der Entwurf §. 76 an deren Stelle gesetzt hat, mündliche Uebersetzungen nach einem Uebungsbuche kann schon darum nicht genügen, weil hiebei weit weniger Selbstthätigkeit der Schüler stattfindet. In einer größeren Klasse trifft den einzelnen Schüler nur immer nach einigen Wochen die Reihe, eine Periode übersetzen zu müssen. An diese aus dem Stegreif zu gebende Uebersetzung kann auch nicht, wie an die schriftliche die Forderung einer sorgfältigeren Erwägung des Gedankens gemacht werden; der Lehrer muß mit seiner Hülfe öfter eingreifen, und je geringere Mühe der Schüler anzuwenden hat, um so geringer wird der Erfolg sein. So können auch diese mündlichen Uebungen dem Lehrer unmöglich ein gleich anschauliches Bild von den Sprachkenntnissen der Schüler geben, wie die schriftlichen, welche zudem als eine selbständigere und würdigere Beschäftigung mit größerer Liebe betrieben werden wird, als mündliche Uebersetzungen aus einem Uebungsbuche.

Nachschrift: In Betreff des politischen Passus „Es ist dies ein Grundsatz ꝛc." bemerken wir, daß der Aufsatz vor dem 24. Febr. eingelaufen war und bald darauf dem Druck übergeben wurde. Die Red.

Ueber Trennung der Gelehrtenschulen in Ober- und Untergymnasien.

Von Dr. Friedemann, herzogl. Naff. Oberschulrathe.

Diese Trennung in Süddeutschland zuerst ausgesprochen, ist vollständig durchgeführt in Bayern, nur daß dort die Untergymnasien den minder angemessenen Namen lateinische Schulen*) tragen. In einigen andern süddeutschen Ländern, wie in Württemberg und theilweise Baden besteht diese Trennung ebenfalls. Auch Norddeutschland hat sie später angenommen, in sofern als man in Preußen, Hannover und Sachsen seit 1829 mehrere abgesonderte Progymnasien für einzelne kleinere Städte errichtete, wo keine vollen Gymnasien sind. Die Stadt Braunschweig hat schon im Jahr 1828, auf meine Veranlassung bei der damaligen Organisation drei zusammenhängende, aber für sich durch Local, Lehrer und Vorsteher ganz gesonderte, Anstalten geschaffen: a) Ober-, b) Pro-, c) Realgymnasium, aus den früher bestandenen zwei vollen Gymnasien. In Luxemburg ist, auch auf meine Veranlassung, im Jahr 1837 bei dem dortigen Athenäum wenigstens eine innere Scheidung der 4 Ober- und der 4 Unterklassen vorgenommen worden. Nassau hat im Jahr 1817 diese Scheidung so vollzogen, daß vier Pädagogien mit den 4 Unterklassen und ein Central-Gymnasium mit den alleinigen 4 Oberklassen für die gesammte studirende Jugend des ganzen Landes bestimmt wurden, im Jahr 1844 aber drei volle Gymnasien an verschiedenen Orten (Wiesbaden, Weilburg, Hadamar) gebildet, doch so daß daneben ein Pädagog (zu Dillenburg) stehen blieb.

*) In Holland heißen alle Gymnasien lateinische Schulen, und die Realschulen nennt man dort französische Schulen.

Mehrfach läßt sich der Gegenstand nach verschiedenen Seiten besprechen, und da ich seit langen Jahren damit beschäftigt war, auch eigene Erfahrungen durch amtliche Wirksamkeit an beiden Orten der betreffenden Lehranstalten mehrfach gemacht habe; so hoffe ich, durch Darlegung meiner Ansichten einen Beitrag zur Beurtheilung der jetzt theoretisch und praktisch in mehreren Zeitschriften behandelten Frage zu liefern — natürlich Alles sine ira ac studio.

Die politisch-ökonomische Rücksicht gewährt bei dem Centralisiren der Oberklassen mehrerer minder frequenten Anstalten zu einer einzigen mit angemessener Frequenz (d. h. nicht über 30 Schüler auf jede Klasse mit einjährigem vollen Curse) eine bedeutende Kostenersparniß. Die Bibliotheken und die naturwissenschaftlichen Apparate, um jeden anderen gar nicht zu nennen, erfordern für die Bedürfnisse der Lehrer und Schüler von Oberklassen in unserer Zeit einen viel größeren Umfang, als für Unterklassen, vorausgesetzt nämlich, daß das Nöthige wirklich angeschafft werden soll.

In disciplinarischer Hinsicht ist zwischen Jünglingen von 15—19 Jahren und Knaben von 10—14 Jahren ein so bedeutender Unterschied nach Körper und Geist, daß die innere und äußere Behandlung Beider total verschieden sein muß. Daher ergibt sich die Nothwendigkeit, auf vollen Gymnasien immer wieder eine derartige Scheidung der That nach vorzunehmen, was aber wieder andere eigenthümliche Inconvenienzen mit sich bringt, wenn die Vereinigung Beider einmal räumlich geboten ist. Wie können Vorsteher und Lehrer bei öffentlichen äußeren Gelegenheiten oder bei blos innerer Versammlung aller Klassen paränetisch durch Reden, Vorträge ꝛc. auf alle Klassen zugleich gleichmäßig einwirken? Meiner vieljährigen Erfahrung nach sind aber gerade solche Feierlichkeiten, wo Ansprachen aller Art erforderlich sind, von großer und nachhaltiger Wirkung auf die Gemüther, wenn nicht aller Schüler, so doch der überwiegenden empfänglichen Mehrzahl. In meinen deutschen und lateinischen Schulreden, so wie in meinen Beiträgen zur Verfassung und Verwaltung der Gymnasien, habe ich anschauliche Proben aller Arten solcher von mir zunächst und oft zuerst veranstalteter Feierlichkeiten gegeben,

und ich freue mich, daß viele meiner ehemaligen Schüler, jetzt selbst Directoren und Professoren von Gymnasien, durch allerlei Druckschriften beweisen, wie sie das auf ihre eigenen Schüler wirken lassen, was auf sie ehedem nachhaltig gewirkt haben mag. Will man aber von disciplinarischen Vergehen und Bestrafungen sprechen, welche Verschiedenheit beider bei 10jährigen Knaben und 18jährigen Jünglingen! Unsere Zeit will so superfeine pädagogische Rücksichten überall genommen haben, und übersieht die groben Fehler solcher Combinationen. Manche, besonders außerhalb der Schule und außerhalb aller eigenen pädagogischen Erfahrung stehende, Männer leben in einer sehr verzeihlichen Selbsttäuschung, wenn sie ihre Jugendzeit preisen, wo man so hübsch nach der Ordnung aller zwei Jahre vom Subrector zum Conrector, dann zum Prorector, endlich zum Director aufrückte. Inwiefern jener patriarchalische Zustand eine mehr oder minder scharfe Trennung des Ganzen in vier gesonderte, sonst sehr lose zusammenhängende Theile darbot, liegt darin eben ein indirecter aber sehr gewichtiger Beweis für die von mir aufgestellte Ansicht. Wenn nun gar Disciplinarfälle vor Conferenzen aller Lehrer behandelt werden sollen, so werden nur diejenigen in der Regel dabei Thätigkeit haben und zeigen, welche in den betreffenden Klassen Unterricht ertheilen, die anderen dagegen sich entweder gern dispensiren lassen oder sich selbst dispensiren, und wäre es durch figürliche oder wirkliche Schläfrigkeit. Experto crede Ruperto. Wie wird auch, nach dem gewöhnlichen Laufe menschlicher Verhältnisse, der Lehrer in Prima für die ihm ganz unbekannten Octavaner, selbst unter dem anregendsten Director besonders interessirt werden können, und umgekehrt?

In didactischer Beziehung sprach sich schon im Jahr 1827 das Programm des Königlich Preußischen Gymnasiums zu Stralsund, ohne es zu wissen und zu wollen, für die aufgestellte Ansicht aus. Es heißt dort §. 1 (in der Sammlung von Neigebaur S. 62 f.) „Unsere Lehranstalt bestehet, wie die meisten Gymnasien, aus sechs Haupt=Klassen von Prima bis Sexta hinab, welche Paar und Paar in ihrem Lehrplane enger verbunden, die untere, mittlere und höhere Bildungsstufe, und damit auch die Unterschiede der Vorbildung für die verschiedenen Lebensbe=

stimmungen bezeichnen." „Sexta und Quinta, als unterste Stufe, bilden zugleich für den niedern Gewerbstand vor; Quarta und Tertia, als mittlere Stufe, bereiten zugleich die Knaben für die höhern Berufsarten des Kaufmanns, Landwirths, Künstlers u. s. w." „Secunda und Prima, als die höhere Stufe, sind die Klassen der eigentlichen Vorbildung für den Gelehrtenstand." Fragt man aber nach historischem Ursprung und psychologischem Grund dieser in Preußen gewöhnlichen, und anderwärts mehr oder minder nachgeahmten Dreitheilung, so läßt sich blos über den ersteren Etwas nachweisen. Die angeführte Sammlung der Preußischen Gymnasial-Ordnungen erwähnen davon Nichts, sondern adoptiren diese Dreitheilung überall als bestehend, sie muß also einen früheren Ursprung haben. Ich glaubte, sie in der ungedruckten allerersten „Instruction über die Einrichtung der öffentlichen allgemeinen Schulen im Preußischen Staate," welche der Staatsrath Süvern noch vor 1816 ausarbeitete, zu finden. Aber auch dort erscheint sie ohne weitere Rück- oder Nachweisung, nur mit folgenden Angaben §. 5: „Auf der untersten Bildungsstufe verweilt der Schüler in der Regel 2 Jahre, und zwar 1 Jahr in der zweiten und 1 Jahr in der dritten Klasse derselben. Der mittleren Bildungsstufe müssen in der Regel 3 Jahre, 1 Jahr in ihrer zweiten und 2 in ihrer ersten Klasse gewidmet werden. Die Zeit, welche der Jüngling auf der obersten Bildungsstufe zu verweilen hat, ehe er als reif zur Universität zu erklären ist, ist in der Regel auf 5 Jahre nämlich 2 Jahre für die 2. Klasse und 3 Jahre für die 1. Klasse zu setzen." Gleiches forderte der erwähnte Lehrplan des Gymnasiums zu Stralsund. Aber es sind in neuerer Zeit manche Modificationen eingetreten, besonders nach dem Hauptedicte vom Jahre 1837 als die Untersuchungen der Lorinserschen Streitfrage beendigt worden waren. Namentlich ist überall die Ausdehnung der mittleren Bildungsstufe nach Oben und nach Unten sehr schwankend und verschieden geblieben. Auch in Braunschweig wurden für das Obergymnasium 5 Klassen, und eben so viele für das Progymnasium eingerichtet. Es entsprach dies oben der Ober-, Mittel- und Unterprima, und der Ober- und Untersecunda; erst seit wenigen Jahren ist eine Reduction der 5 Klassen des

Obergymnasiums auf 4 erfolgt, da dort wie in ganz Deutschland; die Zahl der Studirenden sichtbar sehr abgenommen hatte und die Schülerzahl allmählig von 150 auf 85 herabging.

Was nun die Nachweisung und Begründung der inneren Nothwendigkeit der von Preußen ausgegangenen Dreitheilung betrifft, statt einer einfachen Doppel-Scheidung in Ober- und Unter-Klassen, so sucht man sie bei den Pädagogen der Hegel'schen Schule, Deinhardt und Kapp, welche die Preußischen Zustände zunächst berücksichtigten, vergeblich.*) Die Eintheilung einer langen Klassen-Reihe in obere, mittlere und untere, so ungefähr und ins Allgemeine hin, scheint so natürlich, und die Hegel'sche Schule ist an die berechtigten und unberechtigten, Trichotomien aller Art so gewöhnt, daß es nicht verwundern darf, wenn sie dort ohne Weiteres adoptirt werden. Dazu kommt, daß beide Pädagogen, wie man Hegel und seiuen strengen Nachfolgern nachsagt, sich fast begnügen, das unter dem Altensteinischen Ministerium äußerlich Gewordene auch innerlich als berechtigt anzunehmen oder nachzuweisen. Damit sollen die großen Verdienste dieses Ministers und seiner Räthe um das höhere Unterrichtswesen nicht im Mindesten herabgesetzt werden, wie ich denn selbst sieben Jahre unter ihm wirkte und ein dankbares Andenken daran bewahre; nur habe ich von jeher die genaue Verwaltungs-Bestimmung vermißt und eine andere als allgemeine psychologische Nachweisung bei den Genannten nicht

*) Außerhalb dieses Kreises steht der neueste Hegel'sche Pädagog, G. Thaulow. Privatdocent der Universität zu Kiel. Vergl. dessen Schrift a) über die Erhebung der Pädagogik zur philos. Wissenschaft. (Berlin 1845) b) Nothwendigkeit und Bedeutung eines pädagogischen Seminars auf Universitäten nebst der Geschichte des von ihm errichteten. Ebendas. Wer Zweifel gegen Einiges in der Theorie hat, wird doch nicht umhin können, über die Realisirung der Praxis sich zu freuen, nachdem des sel. Brzoska's Versuche zu Jena mit dessen Tode zu verschwinden drohten. Die Nachrichten über Gesetze, Protokolle, Aufgaben und Ausführungen des vom Verf. gestifteten und geleiteten pädagogischen Seminars zeigen wieder wie der uneigennützige Eifer einzelner für ihre Ideen begeisterter Männer das schafft und ausführt was die Behörden trotz des vorliegenden unabweisbaren Bedürfnisses und Nutzens, einzurichten zögern. Sint Maecenates; non desunt, crede, Marones. Eine Nachricht über fortdauernde Wirksamkeit dieses Privat-Seminars vermißt man noch.

gefunden.*) Dagegen scheint nur die süddeutsche Scheidung des Ganzen in zwei Hälften, wie die Natur auch Knaben und Jünglinge scharf scheidet, naturgemäßer und bestimmter zu sein. Nehmen doch die Preußischen Verordnungen für die Gymnasial-Lehrer-Prüfungen auch nur zwei Arten an, Oberlehrer und Unterlehrer. Will man weiter gehen, so ist das ganz alte System mit 4 doppelklassigen Bildungsstufen gerechtfertigter, nur so, daß jede Doppelklasse jetzt besser in 2 vollständig getrennte zerlegt werden muß. Das Obergymnasium hätte dann Jünglinge von 19 oder 18 Jahren bis zu 15 oder 14 Jahren, in 4 Klassen, oder zwei oberen Bildungsstufen, und das Untergymnasium, ebenmäßig Knaben von 15—14 Jahren bis zu 11—10 Jahren in 4 Klassen oder zwei unteren Bildungsstufen. Selbst bei den Jahresversammlungen der Realschulmänner ist diese Zusammenlegung der Klassen und Bildungsstufen als naturgemäßer nach Innen und nach Außen zur Verwaltung als geeigneter angenommen worden. Denn auch in dieser neuen Unterrichts-Sphäre scheidet man Realschulen, den unteren Theil, von Real-Gymnasien, dem oberen aus gleichen Gründen, mit vollsten Rechte.

Die Forderung einer vollständigen Trennung der Gymnasien in Ober- und Untergymnasien wird namentlich auch durch äußere aber hinreichend dringende Gründe geltend gemacht. Die kleineren Städte jedes Landes, welche kein Gymnasium haben, schließen doch oft eine hinreichende Zahl von Schülern in sich, um ein

*) Al. Kapp in seiner Gymnasialpädagogik (Arnsberg 1841), wovon bald eine neue Auflage erfolgen soll, nach den dazu vorläufig in Noack's philosoph. Jahrbüchern vom Verf. gegebenen Prologomenen S. 75: „Diese drei Stufen sind durch die Natur der Sache und den unbewußt für die Einzelnen wirkenden Unterrichtsbegriff der Gymnasien längst geschaffen. — Auf der unteren wird vorzugsweise angeschaut, auf der mittleren vorzugsweise vorgestellt auf der oberen vorzugsweise gedacht." Jedoch gibt er sogleich wie zu erwarten war, entgegenkommend zu, „daß auf der unteren auch vorgestellt und gedacht, auf der mittleren nicht blos vorgestellt, sondern auch schon gedacht und noch angeschaut und auf der oberen nicht allein gedacht, sondern noch vorgestellt und angeschaut wird." — Da der Ministerial-Erlaß v. Jahr 1837 den Curatorien der Gymnasien zur Pflicht macht, möglichst dahin zu sehen, daß neue getrennte einjährige Klassen eingerichtet werden, besonders bei großer Schülerzahl; so wäre fast zu unterstellen, daß jeder Bildungsstufe drei Klassen zufallen sollen.

Progymnasium zu füllen. Nicht blos ökonomische, sondern auch andere, physische, moralische, doctrinelle und disciplinarische Ursachen lassen es den Eltern wünschenswerth erscheinen, ihre Knaben bis zur Confirmation im Hause zu behalten, statt sie im 10. Lebensjahre schon in eine größere Gymnasialstadt senden und allen Zufällen preisgeben zu müssen. Hierzu kommt, daß diese Jahre eben eine Probezeit sind, wo Körper und Geist, Neigung und Befähigung sich entwickeln, und den Eltern, mit sehr natürlichen Rücksichten auf Familienverhältnisse und andere Umstände, die Möglichkeit eines festen Entschlusses für die Wahl des künftigen Lebensberufes ihrer Kinder geben. Localstiftungen Communal-Vermögen und Beiträge der Schüler bieten, je nach der Größe des Ortes, meist hinreichende Mittel zur Besoldung der Lehrer und wenn der Staat dafür nicht sorgt, werden die Eltern genöthigt, Privat-Lehranstalten, freilich oft sehr unvollkommen zu errichten. Nun möchte es zwar unthunlich sein jedem kleinen Landstädtchen oder Flecken ein volles Progymnasium zu beschaffen; aber, je nach Umständen und Einwohnerzahl, möchte es wohl räthlich und nothwendig werden können. Der Lehrplan eines solchen Progymnasiums ließe sich selbst da, wo es mit der Realschule des Ortes verbunden werden müßte, recht wohl gemeinsam einrichten. Wie die Elementarschule die Kinder aller Stände (wenn auch nicht immer in vereinigten Localen) besuchen müssen; so werden die künftigen Gelehrten und Gebildeten d. h. die theoretischen und die practischen Stände auch nach der Elementarschule bis zur kirchlichen Confirmation einen gemeinsamen Unterricht haben können und müssen gleichviel ob räumlich getrennt oder verbunden, während die Kinder niederer Stände in der Volksschule (mag sie heißen wie sie will und mit der Elementarschule räumlich zusammenfallen oder nicht) das Genüge finden. Nach der Confirmation aber fallen die Lehranstalten schärfer auseinander, und wenn auch das Obergymnasium noch keine Fachschule ist, so wird es doch in seiner Allgemeinheit eine besondere Schüler-Gattung haben, nämlich eine solche, welche auf dem Grunde altklassischer Bildung sich zur künftigen Fachwissenschaft vollständigst vorbereitet.

Nach diesen Grundsätzen wurden im Jahr 1817 für das

Herzogthum **Nassau** vier getrennte Untergymnasien und ein centrales Obergymnasium eingerichtet, und in getreuer Fortführung dieses Systems schlug ich vor vielen Jahren der Regierung die Einrichtung noch mehrerer Untergymnasien (Pädagogien) vor, namentlich im Westen (Rheingau) und im Osten (Usingen) des Landes, nachdem das Pädagog zu Itzstein aufgehoben worden war, das wegen der Nähe des Pädagogs zu Wiesbaden, keine volle Schülerzahl finden konnte. Ebenso empfahl ich die an mehreren Orten bestehenden Privat-Pädagogien zur Vereinigung mit den städtischen Realschulen unter mehrerer Aufsicht der Regierung. Die laut gewordenen Bedürfnisse der Einwohner aller Stände glaubte ich so am besten mit den Intentionen und Pflichten des Staates in Einklang zu bringen, die übermäßig gewordene Schülerzahl des Obergymnasiums zu Weilburg und die alten, oft wiederholten Wünsche der meisten Einwohner und Beamten zu Wiesbaden fielen zusammen mit denen der Bevölkerung des katholischen Landestheils, und so erhielten die Untergymnasien zu Wiesbaden und Hadamar den Obertheil und das Obergymnasium zu Weilburg den Untertheil im Jahr 1844 zugesetzt, und nur ein Untergymnasium zu Dillenburg blieb bestehen, eben aus örtlichen Gründen. Bald darauf aber begann die von mir früher beantragte Verbindung mehrerer Privat-Pädagogien und Realschulen nach Umständen.

Wie nun Aehnliches zugleich für Errichtung gemeinsamer Untergymnasien in andern Ländern geschah, so hat kürzlich Prof. **Voigtmann** zu Jena in **Harrig's** und **Viehhoff's** Archiv für die Stud. der neueren Sprache und Literatur, (Elberfeld 1847) Bd. II. S. 374 ff. bei der Anzeige von **Mager's** genetischer Methode etc. dafür gesprochen.*) Ihm scheint es mit Recht un-

*) „Wie unter den Gelehrten selbst die hervorragenden Größen in dem Maaße verschwinden, als die Bildung sich verallgemeinert, so wird auch die Kluft zwischen dem Bürger (soll wohl heißen Gebildeten) und Gelehrten immer kleiner werden, und darum sollten wir nicht Schulen bekommen, die Gelehrte oder Bürger, sondern Gelehrte und Bürger, oder vielmehr erst Bürger und dann Gelehrte erziehen. Eben deßhalb sollten wir aber unsere männliche Jugend nicht schon im 10. Jahre, wie Herr M. will, durch ein sogenanntes Gelehrtes Gymnasium und Bürger-Gymnasium von einander

natürlich daß sich ein Knabe schon im 10. Jahre für das ganze Leben entscheiden soll, besonders wenn das Gelehrtegymnasium das Studium fremder Sprachen mit der alten lateinischen, das Bürgergymnasium mit der modernen französischen beginne. Die Natur mache keine Sprünge, und der 10jährige moderne Knabe werde naturgemäß am leichtesten und erfolgreichsten eine moderne fremde Sprache zuerst lernen. Es will aber Herr V. den Anfang des Studiums moderner fremder Sprachen auf diesen gemischten Untergymnasien nicht mit der französischen, sondern mit der englischen gemacht wissen, und führt dies weiter aus. Leichter wird gewiß aus nahe liegenden natürlichen Gründen, den germanischen Knaben die germanische Schwestersprache werden, zum Anfang aber möchten in den meisten deutschen Binnen-Ländern äußere Umstände gegründete Bedenken erregen. Dagegen ließe sich wieder das allgemeine Vorherrschen der modernen Sprachen auf diesen gemischten Anstalten weniger Erhebliches sagen. Nur dürfe die lateinische und griechische nicht gänzlich ausfallen, selbst um der erklärten Realisten willen. Man braucht die bürgerlichen Beschäftigungen und die subalternen Dienstzweige des Staates nicht namhaft zu machen, um zu beweisen, daß die betreffenden Individuen bis auf einen gewissen Grad Kenntnisse von den alten Sprachen brauchen und wünschen. Wäre auf Untergymnasien ein tüchtiger Grund für moderne Sprachen und allerlei Realien gelegt, und für das Lateinische und Griechische das Nöthige geschehen; so würden die letzteren Gegenstände auf dem Obergymnasium mit gutem Rechte und Erfolge das Uebergewicht erhalten können. Denn wie Herr V. sagt, „die klassischen Sprachen sollen und dürfen von ihrem Werthe Nichts verlieren; aber sie müssen vor Allem natur- und zeitgemäßer, und so namentlich zeitsparender betrieben werden."

Wenn nun aber auch die äußere Trennung der Unter- und Obergymnasien nicht immer räumlich geschehen kann, so wird sie doch weil sie allzu natürlich ist, sonst sich auf alle Weise von selbst geltend machen. Die kirchliche Confirmationszeit ist und

abschließen, sondern sie bis zum Abschluß des Knabenalters durch die Confirmation, also bis zum 14ten Lebensjahre, zusammen gehen lassen, wo dann die Lebenswege von selbst auseinander gehen."

bleibt nun für immer der Wendepunkt, wo Knaben und Väter den Entschluß für's Leben fassen und wenn der Austritt aus einer besondern Anstalt in eine andere auch äußerlichen Anlaß gibt, desto besser. Bei fortlaufenden Gymnasialklassen geht Mancher mit fort in Unschlüssigkeit und Gedankenlosigkeit, und spät erst, merkt er den versäumten Zeitpunkt des festen Entschlusses. Hofrath Thiersch zu München, welcher darüber in Bayern, als Mitglied des Reichschulrathes, Erfahrungen genug haben muß, rieth auf der dritten Versammlung der deutschen Philologen und Schulmänner zu Gotha 1840, nach den gedruckten Verhandlungen S. 35 ff. unter den 11 Punkten welche für einen allgemeinen deutschen Schulplan zu wünschen wären, Nr. 2. 3. 4 die Errichtung von Untergymnasien. *)

---

*) „2) Trennung des untern Gymnasiums von dem obern, insofern jenes für den Knaben, dieses für den Jüngling bestimmt sei, beide aber sich vermöge dieser Bestimmung durch Lehrstoff, Lehrart und Disciplin, mehr von einander unterscheiden müßten, als es in einer im innern Zusammenhang gegliederten Anstalt möglich sei. Die Scheidung trete in den Jahren ein, wo der Knabe in den Jüngling überginge, im 14ten und 15ten. Sie bestände schon in mehreren Ländern, am längsten und fruchtbarsten in Würtemberg, deßgleichen in Bayern, in Baden, in Nassau, wo diese untern Lehranstalten lateinische Schulen, Progymnasien oder Pädagogien genannt würden, in letzter Weise am Zweckmäßigsten, denn sie seien dem Knaben bestimmt, seien Knabenschulen, wie jene dem Jüngling, und als solche wahre Gymnasien mit strengen Anforderungen und Uebungen. Den untern Gymnasien oder Pädagogien komme der grammatischtechnische Unterricht in den alten und der deutschen Sprache als ihre Hauptthätigkeit zu; möglichste Fertigkeit darin und einige Gewandtheit in Lesung der leichtern lateinischen und griechischen Autoren sei auf diesem Punkt ihr Ziel, das der obern Gymnasien ein tieferes und umfassenderes Studium vorzüglicher Werke der klassischen Literatur. Daneben Elementarkurse der Arithmetik, der Religionslehre, der Geographie und Geschichte, einfacher in Pädagogien, umfassender doch ohne sich als Wissenschaft abzuschließen, in Gymnasien. 3) Beziehung aller Knaben von besonderem Talent aus den Volksschulen zu den Pädagogien überall wo solche bestehen, und Gründung derselben in jeder Stadt, die ihrer Wohlthat noch entbehre: sie sollen, ohne ihr Wesen zu alteriren, und ohne aufzuhören die untere gelehrte Schule zu sein, den künftigen Gelehrten und den künftigen Bürger eine Reihe von Jahren gleichen Schrittes führen, diesen dadurch auf eine höhere Stufe der Intelligenz erheben und für die Erfüllung der wichtigen Pflichten, wie für die würdige Ausübung der bedeutenden Rechte des Bürgerstandes, möglichst gut

Wo die Unmöglichkeit einer räumlichen Sonderung beider Theile vorliegt, hat man sich an verschiedenen Orten, besonders bei zahlreichen Schülerklassen, anderweitig zu behelfen gesucht. In Luxemburg, wo die Zusammenlegung von Ober-, Unter- und Realklassen unvermeidlich war, werden nach dem officiellen königl. Reglement vom 21. April 1837, auf meinen Antrag, geschiedene Versammlungen der betreffenden Lehrer, aber unter Vorsitz des Directors, gehalten und jede Klasse hat einen Klassen-Lehrer (régent bei den Franzosen genannt) oder Ordinarius, wie die Preußen sagen. Die Einrichtung der Klassen-Ordinarien nach einer besonderen Dienst-Instruction vom 2. Januar 1827 stammt aus Preußen, wo dazu dringende Ursachen vorlagen. Selbst die tüchtigsten Directoren von Gymnasien mit 200, 300, 400, ja 500 Schülern und einer Anzahl von mehr als 10, 15 ungleichartigen Lehrern sind unmöglich im Stande, das Nöthige zu leisten. Wenn schon einzelne Oberlehrer, welche die nächste Vorbereitung zur Universität besorgen sollen, einen ganz andern Standpunkt haben, als die Lehrer der Unterklassen, welche dem Elementarunterrichte nahe stehen und Methodik im höchsten Grade haben müssen, wie kann der Director so disparate Dinge in sich bis ins Detail mit Sicherheit vereinigen? Der practische Niemayer sel. sagte mit Recht, daß der Mensch noch geboren werden solle, welcher mit gleichem Erfolge zum Unterrichte in jeder

vorbereiten. Dabei hindere nichts, diesem statt des Griechischen für seine Bedürfnisse einen Realkursus einzurichten. Unter dieser Form seien solche Anstalten gegenwärtig in allen Städten der Rheinpfalz gegründet, in vollem Gedeihen und von der allgemeinen Zufriedenheit und Bereitwilligkeit der Bürgerschaften umgeben. 4) Erklärung des Pädagogiums oder unteren Gymnasiums zur allgemeinen Basis aller weiter gehenden Lehranstalten, die mit den Wissenschaften verkehren. Die in ihm bis zum 14ten oder 15ten Jahr gleichmäßig unterrichteten Knaben, welche nicht aus ihm in das bürgerliche Leben übergehen, sondern weitere Bildung für bestimmte Zwecke suchen wollten, sollten je nach ihrer höheren Bestimmung, in das eigentliche Gymnasium oder in die Specialschulen für Militär, Forstwesen, Wasser- und Straßenbau, Handel und Gewerbe und in Schullehrerseminarien übergehen. Das Pädagogium solle den allgemeinen und gleichmäßig gepflegten Stamm des sich in mannichfache Aeste verzweigenden höher gehenden Unterrichts bilden zu größerem Gedeihen desselben und zur Wahrung der nationalen Einheit auf dem Gebiete der Intelligenz."

Klasse zugleich sich eigene.*) Vict. Cousin erstaunte freilich in Deutschland über die vielseitige Thätigkeit der Gymnasial-Directoren und empfahl sie seinen Landsleuten zur Nachahmung. Dort steht ein nicht wissenschaftlicher Provisor an der Spitze der größeren Gymnasien mit seiner Kanzlei, der alles Aeußere, Correspondenz mit den Eltern, Disciplin ꝛc. besorgt. Unter ihm steht der Studien-Director d. h. der Professor der ersten Klasse. Jeder verfügt in seinem Kreise, natürlich nicht ohne vielfache gegenseitige Conflicte. Cousin empfand tief den inneren Widerspruch, daß bei einer rein wissenschaftlichen Anstalt nicht eben der wissenschaftliche Director das Haupt sein soll. Aber er bedachte nicht daß auch in Deutschland die Verbindung von Wissenschaft und Verwaltung eine seltene persönliche Eigenschaft ist, und nicht ohne große körperliche und geistige Aufreibung. Nach dem gewöhnlichen Maaße haben wissenschaftliche Männer meist Abneigung gegen Verwaltungsgegenstände, und unwissenschaftliche sinken leicht zu pedantischen Handhabern von Aeußerlichkeiten herab. Darum kann nur durch Klassen-Hauptlehrer geholfen werden, wenn die äußere Trennung nicht zulässig ist, so daß dieselben die steten Subdelegaten des Directors sind, mit denen er sich freilich durch Special-Conferenzen in stetem Verkehre erhalten muß. Das Preußische Ministerium legt begreiflicher Weise, auf die Geschicklichkeit und Thätigkeit dieser Klassenhauptlehrer einen so großen Werth daß aus ihrer Mitte zunächst die Directoren gewählt werden.

Bei den vielfachen Reform-Vorschlägen für die Gymnasien konnte ich nicht umhin auch den vorstehend erörterten Gegenstand zu neuer und wiederholter Erwägung zu empfehlen.

*) Darum scheint es sehr problematisch, gewissen Fachlehrern einzelner Disciplinen (z. B. der französischen Sprache, der Geschichte, der Mathematik ꝛc.) ihr Fach in allen Klassen von Oben bis Unten allein und ausschließlich zu übertragen. Das ist wohl eine feine äußerliche Ordnung die auf dem Papiere sich gut ausnimmt, aber selten in der Wirklichkeit Erfolg gibt, abgesehen davon, daß schon bei Erkrankungsfällen der ganze Gegenstand durch alle Klassen pausiren muß. Besser ist es, wenn man zwei tüchtige Fachlehrer hat, einen für die Oberklassen und einen für die Unterklassen.

Friedrich Körner und die Mathematik.

Von Dr. Wiegand in Halle.

> Da veniam scriptis, quorum non gloria nobis
> Caussa, sed utilitas officiumque fuit.
> Ovid.

Du hast, mein lieber Kollege, im ersten und vor Kurzem wieder im 7ten Hefte der von Dir mit F. Löw herausgegebenen Monatsschrift einen Vernichtungskrieg gegen die Mathematik geführt und ihr namentlich das letzte Mal arg zugesetzt. Es mag für Manchen, dem Du ferner stehst, etwas Ueberraschendes haben, daß Du im Laufe von 4 Jahren Deine Meinung von dieser Wissenschaft bereits zweimal geändert hast. Nachdem Du nämlich in Deinem „Wesen der Realschule" über die Mathematik, als Lehrobjekt, sehr geringschätzig geurtheilt hattest, schriebst Du ihr im Jahre 1844 in der Looffischen Literaturzeitung eine Apologie, wie sie wirklich aus der Feder des einseitigsten Mathematikers nicht feuriger hätte hervorgehen können; und jetzt — bist Du wieder ihr unversöhnlichster Widersacher. Wie gesagt, es mag Manchen dieser Wechsel Deiner Gunst befremden; mich jedoch hat er nicht überrascht. Doch ich schweige darüber gern. Ich hätte auch überhaupt schweigen können, da es ja unter bewandten Umständen nicht undenkbar ist, daß Du selbst einmal wieder Deine jetzigen Anschuldigungen widerrufst; und ich hätte auch geschwiegen, wenn ich nicht durch Enthüllung der Wahrheit, deren rücksichtslose und Menschenfurcht nicht kennende Aufdeckung Dein Blatt als Panier zu tragen vorgibt, ganz in Deinem Scheine zu handeln gedächte. Kommen wir deßhalb zur Sache. Du sagst zunächst:

„Die Mathematik hat es nur mit der Größe, mit der Vor-

stellung Größe, also mit einem abstrakten Begriffe zu thun, von dem sie nur die einfachsten Bestimmungen: Vermehren und Vermindern, Gleichheit und Ungleichheit, Aehnlichkeit und Unähnlichkeit findet, diese Bestimmungen nicht erst setzt, sondern sie als daseiend nachweist, die Existenz also voraussetzt.“ Ehe ich zur Beurtheilung dieser Behauptungen, so wie Deiner späteren Anschuldigungen schreite, erlaubst Du mir wohl zuvor, daß ich die Quelle nenne, aus welcher Du die Waffen gegen die Mathematik hergenommen hast. Es ist dies die Philosophie der Mathematik von Const. Frantz. Leipzig 1842. Zu meinem Bedauern muß ich es aber gleichzeitig aussprechen, daß Du Deinen Gewährsmann fast nirgends verstanden hast oder, wenn Dir's lieber ist, nicht hast verstehen wollen. Alles, was Du sagst, ist aus Frantz' Schrift mühsam zusammengelesen, doch es sind nur dessen Worte, die ihren ursprünglichen Sinn so wenig wiedergeben, daß ich bei der mitunter nicht leichten Entdeckung der Quelle oft nicht wußte, ob ich Deine schiefe Darstellung mehr auf Rechnung gänzlicher Sachunkenntniß oder bösen Willens bringen sollte. Doch nun zuerst zu dem, was Du sagest. Du machst zunächst der Mathematik einen Vorwurf daraus, daß sie es nur mit den einfachsten Bestimmungen des abstrakten Begriffes der Größe zu thun habe. Das unpassende Wort „Bestimmung“ ließ schon darauf schließen, daß Du von Deinem Gewährsmann irre geleitet seist. Und wirklich bestätigte sich mir das, als ich bei Frantz S. 3 las: Das Element der Mathematik ist einmal die Größe überhaupt 2c. Demnach ist zunächst die Größe und die an ihr sich hervorthuenden Kategorien zu entwickeln.“ Daß Frantz darunter die Gleichheit und Ungleichheit 2c. versteht, ergibt sich aus dem, was er S. 18. und 98 darüber sagt. Auf S. 3 fährt dagegen weiter unten Frantz fort: „Was sich so ergibt, sind allgemeine Bestimmungen, welche für die ganze Mathematik gelten;“ worunter er aber etwas ganz anderes meint. Doch wir wollen nicht um Worte streiten, ich frage Dich nur einfach, worin liegt nun ein Vorwurf für die Mathematik? Kennst Du etwa noch andere Kategorien des abstrakten Begriffes der Größe, welche die Mathematik freventlicherweise vernach-

läßigt? Im Gegentheil die Mathematik kennt noch mehr als Du, z. B. Symmetrie, Affinität, Affingleichheit, Collineation und andere. — Doch nun zu Deiner Schlußphrase. So wie diese dasteht, kann kein Menschenkind Sinn darin finden. Suchen wir deßhalb die Quelle auf. Frantz sagt auf S. 1: „Da sie nicht positiv ist, zeigt sich die Mathematik frei im Verhältnisse zu ihrem Elemente, es nach Belieben zu bestimmen und überhaupt zu setzen, so daß es selbst nicht vorausgesetzt erscheint Allein ein beliebiges Setzen ist ein zufälliges und ein zufällig Gesetztes ist für ein weiteres Erkennen vorausgesetzt." Ferner S. 6: „Der absolute, voraussetzungslose Anfang des reinen Denkens kann nur es selbst sein, und zwar das Denken als noch inhalts- und bestimmungslos, als welches es das Sein ist, — nicht die Existenz, auch nicht Seiendes, noch ein Sein, sondern der reine inhaltslose Gedanke Sein rc.; und S. 98: „Sie (die mathematischen Wahrheiten) sind nicht geworden — nur für das Erkennen, — sie haben an ihnen keine Genesis." Sage, haben Dich diese Worte irre geführt? Ich wüßte sonst nicht, was es gethan haben könnte. Doch damit Du siehst, daß ich auch die künstlichste Interpretation nicht verschmähe, die noch einigermaßen Sinn in Deine Worte bringen könnte, so vernimm mein letztes Erklärungsmittel. Du hast vermuthlich bemerkt, daß die zu beweisenden Sätze in den Lehrbüchern den zugehörigen Beweisen voran- oder (voran kann man mit voraus allenfalls als gleichbedeutend annehmen) voraus gesetzt werden. Meinst Du das? Nun dann hast Du freilich recht, daß die Existenz von Wahrheiten erst vorausgesetzt (will heißen: vorher ausgesprochen) wird und nachher jene Wahrheiten als daseiend nachgewiesen werden. Dann bin ich aber zugleich heilfroh, daß ich in meinem Lehrbuche der ebenen Trigonometrie die Lehrsätze ans Ende der Paragraphen gebracht habe. Nun wer's nicht so gemacht hat, mag sehen, wie er sich tröstet. Doch hören wir Dich weiter: „Deßhalb fängt die Mathematik auch mit allgemeinen Sätzen, mit vorausgesetzten Wahrheiten an, entbehrt also doch im Grunde der Begründung ihrer ersten Sätze, indem sie an das allgemeine Verständniß hierüber, an die Uebereinstimmung des Bewußtseins Aller

mit diesen Sätzen appellirt, aber in große Verlegenheit kommen wird (glaub' doch das nicht!), wenn man einen Zweifel dagegen erhebt." Hier hast Du Deinen Frantz wieder nicht verstanden, oder bei ihm das Richtige nicht gefunden. Er sagt S. 119: Sätze, deren Richtigkeit durch ein einfaches Raisonnement zu erreichen ist, werden als Grundsätze hingestellt." Und S. 95: „Nach einer Begründung soll hier nicht gefragt werden, denn das Axiom soll an und für sich klar sein, etwa eine Thatsache des Bewußtseins." Was Deine Autorität Frantz als eine solche Thatsache anerkennt, das wirst Du doch schon gelten lassen; wie muß ich deßhalb bei Dir im Preise steigen, wenn ich Dir gestehe, daß ich dem Grundsatze sogar, den Frantz der Parallentheorie an die Spitze stellt, nach Dir innere Evidenz abspreche.

Du sagst weiter:

„Der Kreis der mathematischen Vorstellungen ist daher klein, zugleich aber auch sind diese sehr abstrakt, weil sie sich nur mit den Formen (?!) des Raumes oder der Zahlen beschäftigen. Da die weiteren Bestimmungen der Größe unberücksichtigt bleiben, so wird die Mathematik durchaus einseitig, ihr Erkennen ein rein äußerliches, weil es sich eben nur mit der Außenseite der Dinge beschäftigt. Weil aber die Mathematik ein inneres Erkennen, oder deutlicher eine Entwickelung des Denkens und des Verstandes der Natur zu sein meint, so kommt sie mit sich (!) in einen Widerspruch, den sie nicht los wird, der sie Schritt bei Schritt verfolgt, denn sie ist etwas Aeußeres, welches etwas Inneres sein will."

„Indem ferner die Mathematik sich nur mit der äußerlichen Bestimmung der Größe beschäftigt, diese Bestimmungen aber zufällige sind, die nicht zum Begriffe (oho!), zum Wesen des Dinges gehören; indem sie diese Bestimmungen zufällig vorfindet oder zufällig entdeckt hat, so bleibt der Stoff der Mathematik die Zufälligkeit der Raum- oder Zahlengröße und ihrer Bestimmungen; sie erkennt nur das *zufällige Kennzeichen*, sie ordnet ihr Material beliebig, und ist demnach ein willkührliches Neben-, Ueber-, Durch- und ein Nacheinander. Die sogenannte Folgerichtigkeit, der strenge Zusammenhang ihres Systems ist ein rein äußerlicher, der beliebigen Anordnung über-

lassener, weßhalb er in verschiedenen Lehrbüchern verschieden ist. Ich finde hierin einen zweiten Widerspruch der Mathematik mit sich, indem sie nur Willkühr ist und doch strenge Folgerichtigkeit und Nothwendigkeit zu sein scheint." Hier hat Dir Dein Frantz einen schlimmen Streich gespielt. Dieser sagt S. 2: „Die Mathematik zeigt sich frei im Verhältnisse zu ihrem Elemente, es nach Belieben zu bestimmen rc." Dann heißt es weiter: „Der vorausgesetzte Stoff der Mathematik, die Größe überhaupt ist ein äußerlich bestimmter, darum ist derselbe auch nur äußerlich zu formiren rc.," und weiter unten: „Die Mathematik schafft sich ihren Inhalt selbst, sie hat eine unendliche Kraft zu produciren und in diesem die unbedingteste Freiheit oder vielmehr Willkühr." Ebenso heißt es S. 112: „Der Schein der Rationalität liegt nur in der Freiheit ihrer Operationen und in den Beweisen ihrer Sätze. Diese Freiheit ist Belieben, Willkür." Diese Brocken hast Du nur zusammengerührt zu dem übrigen unheilvollen Brei, indem nun natürlich kein Sinn und Verstand mehr ist. Daß Du auf einer falschen Fährte warst, hättest Du gleich merken müssen, wenn Du nur S. 2 ein Stück weiter gelesen hättest, wo es heißt: „Durch den Begriff ist das Ziel gesetzt und der Weg dahin bestimmt, den die Mathematik geht, und gehen muß als Wissenschaft. Ihr Inhalt hat an sich ein Princip der Ordnung, es ist nicht ein bloßes Zusammen- und Anhäufen desselben, er enthält Entwickelung an sich rc.," oder hättest geachtet auf die Bemerkung S. 115: „Die innere Ordnung (des Inhalts der Geometrie) ist im Ganzen bestimmt" oder auf die Schlußbemerkung S. 187: „Es war Hauptzweck und Inhalt dieser Entwickelung, aber die Entwickelung selbst aufzuzeigen, d. i. den immanenten, nothwendigen Fortschritt der Mathematik;" oder endlich auf den Ausspruch S. 191: „Dies, daß sie einen nothwendigen Gang hat, nähert sie der Philosophie." Jeder anderweiten Bemerkung hiezu kann ich mich wohl überheben. — Du sagst weiter unten auf S. 562:

„Die Mathematik kennt aber diese Grenzen nicht, kennt den Boden nicht, auf dem sie sich bewegt, so daß auch ihre eigene Existenz, ihre eigene Bestimmtheit und Stellung eine

Zufälligkeit, ihr eigenes Wesen ihr etwas Unbekanntes ist, von dem sie nur die zufälligen Aeußerungen bemerkt." Wieder verkehrt aufgefaßte Worte Deines Gewährsmannes. Nachdem nämlich Franz S. 1 vom philosophischen Wissen gesprochen, sagt er vom mathematischen im Gegensatze zu ersterem: „Die Mathematik hingegen erkennt und weiß, aber sie weiß nicht um ihr Wissen, sie geht den Weg des Erkennens blindlings, sie bewährt sich nur im Resultate." Ferner sagt er S. 191: „Die Mathematik enthält eine Entwickelung ihrer Kategorien nicht selbst und weiß nicht darum, sie geht ihren Gang in blinder Nothwendigkeit;" und S. 88: „Die Größen können nur in äußerlichen Beziehungen zu einander stehen; und diese aufzusuchen, ist das Geschäft der Mathematik. Weil sie das Große nicht entwickelt, so nimmt sie die quantitativen Kategorien als gegebene auf, was die doppelte Bedeutung hat, daß sie dieselben als zufällig entdeckte vorfindet, und daß sie ihm als daseiende schlechthin bestimmt gelten 2c." Was beweist dies aber in aller Welt, frage ich Dich, in Bezug auf die Wichtigkeit der Mathematik als Lehrobjekt, in welcher Rücksicht Du sie doch nur besprichst? Was für ganz andere Schlüsse Franz Dir gegenüber daraus zieht, das soll er Dir später selber sagen. Zunächst laß mich aber auf eine Bemerkung von Dir noch eingehen, die dem Ganzen die Krone aufsetzt; nämlich die den vorigen Passus schließende: „Die Mathematik kann der Forderung nicht ausweichen, daß sie ihre mathematischen Vorstellungen von der Philosophie, namentlich von der Logik erst muß prüfen lassen." Das ist also auch ein Mangel der Mathematik? Werden denn grammatische Vorstellungen von der Logik nicht geprüft? Es gibt zwar Leute, die sich der Logik entschlagen können, aber keine unlogische Wissenschaft. Als Ergebniß bringst Du nun endlich heraus: „daß die Mathematik sich gleichgültig verhält gegen alle wesentlichen Bestimmungen der Dinge, daß sie gegen das wirklich geistige Leben gleichgültig, daß sie sich außerhalb der Wirklichkeit bewegt, somit das Extrem der formellen Bildung ist." Nun sage mir, wo bewegt sich denn die Mathematik? Wenn sie weder der Geist, noch die Außenwelt berührt, so muß sie bei den Göttern wohnen. Nun dann hat auch

Novalis Recht, wenn er sagt: „Keine Mathematik ist Religion, das Leben der Götter ist Mathematik, die Mathematiker sind die einzig Glücklichen."

Den nächsten Gegenstand Deines Tadels bilden nun die Definitionen und muß zunächst Kunze den Vorwurf hinnehmen, daß er durch die Erklärung: „Der Punkt sei die letzte Grenze der räumlichen Ausdehnung," mit sich in einen Widerspruch komme in der Forderung: zwei Punkte durch eine Gerade zu verbinden, weil ja die Punkte ohne die Linien nicht denkbar seien. Gesetzt, es wäre so, so könnte sich doch Kunze zwei begrenzte Linien vorstellen und dann die Forderung stellen, daß ihre Grenzen (Endpunkte) verbunden würden, und also dadurch gewiß nicht mit sich in Widerspruch kommen. Du sagst weiter: „Noch greller wird der Widerspruch, wenn Kunze sagt: zwei Gerade können nur einen Punkt gemein haben, denn nach dieser Behauptung müßte er doch ein Theil der Linie, ein Raum (?) sein. Als wahre Definition des Punktes stellst Du nun diese hin: „Der Punkt ist der abstrakte Anfang des Raumes." Hier hast Du Deinen Frantz wieder nicht verstanden. Dieser sagt S. 68: „Wie sich uns jetzt der Raum bestimmt hat, ist er die Negation seiner als des Außereinanders. Dieses ist selbst der Raum, so ist er in sich selbst die Negation seiner, der Punkt. Als der Punkt ist er nicht, oder vielmehr er ist nur die Abstraktion. Die Negation des Außereinanders ist jetzt eben des Raumes Bestimmung, nicht sein abstraktes Nicht; es ist seine Negation, und damit selbst räumlich, die gerade Linie, — die erste Dimension. Frantz bezeichnet also den Punkt als die Abstraktion des Raumes, nicht aber als den abstrakten Anfang des Raumes. Das Wort „räumlich," welches Frantz gebraucht, hat Dich ferner verleitet, zu glauben, die gerade Linie sei raumfüllend. Wenn die letzten Worte von Frantz: „Die erste Dimension" Dich noch nicht ins Klare gebracht hätten, so hätte Dir doch kein Zweifel mehr übrig bleiben können, wenn Du bis S. 71 weiter gelesen hättest, wo Frantz geradezu die Linie als Richtung des Raumes bezeichnet. Du würdest da gleichzeitig auf S. 69 bemerkt haben, daß Frantz mit Kunze ganz übereinstimmt, wenn er sagt: „Indem

sie (die Linie) sich auf einander beziehen, haben sie in dieser Beziehung selbst die Grenze in sich. Diese als die Negation ihres Außereinanders ist der Punkt, der sie selbst nach zwei Seiten scheidet."

Du sagst weiter:

„Die Mathematik täuscht sich, wenn sie meint, sie habe es mit dem abstrakten Punkte zu thun, vielmehr kennt sie nur den räumlichen Punkt, denn sie ist ja Raumlehre. Nur nach dieser Voraussetzung enthält z. B. der Satz in Proß Lehrbuche der Geometrie Sinn, daß durch jeden Punkt unendlich viele gerade Linien gezogen werden können, sowohl im Raume als in der Ebene. Wenn der Punkt das Raumlose ist, kann ja keine raumfüllende Linie hindurchgehen, er muß nothwendig selbst erst Raum werden, damit die Linie ihn füllen kann? (Wie viel gehen denn auf den Kubikfuß?) Sieh' 'mal, so hat Dich Frantz durch das fatale Wort „räumlich" irre geleitet. Du fährst fort: „Richtig faßt Wunder den Satz, daß man sich den Punkt nur vorstellen kann in Bezug auf die Linie als Grenze, aber er fährt mit wunderbarer Gedankenlosigkeit fort, „an und für sich selbst aber, kann man ihn sich vorstellen, als irgend einen Ort im Raume." Darüber ist wohl jetzt kein Wort mehr zu sagen nöthig.

An den mathematischen Definitionen tadelst Du ferner, daß sie an Bedingungen, also an Voraussetzungen geknüpft wären. Von solchen Definitionen denke ich, hat sich jetzt die Mathematik vollständig gereinigt. Daß die von Dir beispielsweise angeführte Legendre'sche Definition von der Ebene bereits durch eine andere (vergl. z. B. Bretschneider, Lehrgebäude der Geometrie) ersetzt worden ist, ist Dir wohl unbekannt geblieben, obgleich gerade auch diese sich noch gegen Deine Vorwürfe schützen läßt. (Vergl. mein Lehrbuch der Stereometrie §. 2. Anmerkung.) An eine mathematische Definition ist die Forderung zu stellen, daß sie zunächst die Existenz des zu erklärenden Gegenstandes als möglich erscheinen lasse und ferner eine Anschauung von demselben gebe. Was nun die Legendresche Definition von Ebene anlangt, so ist es gewiß möglich, sich eine Fläche von der Beschaffenheit zu denken, daß, wenn man sich

dieselbe noch einmal vorstellt und die eine umgekehrt auf die andere legt, kein solcher Raum zwischen beiden bleibt, beide also in allen ihren Punkten zusammenfallen. Eine solche Ebene wird aber die in der Erklärung angegebene Eigenschaft haben; denn wäre dies nicht der Fall, so würde man auf die Ungereimtheit kommen, daß zwei Gerade nur zum Theil und nicht ihrer ganzen Länge nach zusammenfielen.

Unter den Winkeldefinitionen nimmst Du die Euklidische in Schutz. Ich für meinen Theil halte den Ausdruck „Abweichung" für angemessener, als den Ausdruck „Neigung," denn im ersten liegt der Nebenbegriff der Bewegung von etwas weg, im zweiten dagegen der Bewegung nach etwas hin. Der Entstehungsart des Winkels durch Drehung entspricht aber nur der erstere Begriff. Den Gestreckten läßst Du kurioser Weise gar nicht als Winkel passiren, und warum? — zunächst weil er (der Winkel? Du meinst doch wohl die Schenkel?) keinen Raum einschließe (hast Du es schon wieder vergessen, daß Du es mit Euklid halten wolltest? Ein Glück ist es noch, daß Du die converen Winkel nicht kennst, denn diesen würde es vollends übel ergehen), sondern nur eine unendliche Theilungs- und Halbirungslinie bilde." Du fährst dann fort: „Auch passen die obigen Definitionen nicht von dem Gestreckten, denn seine Schenkel sind a) kein Unterschied, sondern Dieselbigkeit der Richtung (Im Gegentheil sie sind schnurstracks entgegengesetzt. Vgl. Frantz S. 170.); b) keine Größe der Drehung der Linien, da diese ja die alte Lage behält (Unverzeihliche Verwechslung mit dem Nullwinkel.); c) keine Fläche zwischen beiden Linien, sondern über einer Linie (Schon erledigt.); d) keine verschiedene, sondern dieselbe Richtung von zwei Strahlen." (Fällt mit a) zusammen.) Also doch zwei Strahlen, und vorher war der Gestreckte nur eine Gerade.

Den nächsten Tadel von Deiner Seite trifft nun die Methode. Du sagst: „Nicht weniger täuscht sich die Mathematik über ihre Methode, d. h. über den von ihr aufgestellten Unterschied zwischen analytischer und synthetischer Methode, wie dies Frantz in seiner Philosophie der Mathematik S. 92 ff. (die einzige Angabe Deiner Quelle) nachgewiesen hat, da sie sich nur

mit Allgemeinheit beschäftigt, mit allgemeinen Sätzen, die sie nur an einer einzelnen Figur (?!), an einem einzelnen Falle (?!) veranschaulicht.“ Hören wir hier was Frantz sagt: „Die analytische Empirie ist Induktion, indem sie von dem Einzelnen das Allgemeine abstrahirt, die synthetische hingegen ist Analogie, indem sie das Allgemeine als allgemein geltend voraussetzt. Nun zeigt sich sogleich, wie es mit dem Unterschiede der synthetischen und analytischen Methode innerhalb der Mathematik nach der gewöhnlichen Angabe nichts sei.“ Weßhalb ist nun die Methode zu tadeln? deßhalb etwa, weil sie mit Frantz nicht dasselbe unter synthetisch und analytisch versteht? Daß Frantz trotz seiner Bemerkung von der mathematischen Methode sehr hoch denkt und sie keineswegs, wie Du zu vermuthen scheinst, dadurch herabsetzen will, geht aus dem hervor, was er gleich S. 2 über dieselbe sagt. Es heißt dort: „In der Methode zeigt die Mathematik ihr eigenthümliches Wesen, und zwar gegenüber den positiven Wissenschaften, daß sie eine so konsequente und ihrem Gegenstande vollkommen adäquale (soll doch wohl adäquate heißen) Methode hat, durch welche sie sich selbst der Philosophie nähert, darin, daß sie absolute (ewige) Wahrheit erkennt ꝛc.

Was Du im Folgenden gegen die Mathematik vorbringst, ist ebenfalls aus Frantz geschöpft, trägt aber, wo möglich, noch mehr als das Frühere das Gepräge mangelnden Verständnisses an sich. Doch hören wir Deine Worte:

„Die mathematischen Beweise haben keine überzeugende Kraft, und daß sich die Mathematik (sic!) oft in ihren Beweisen irrt [1]), ist ja eine bekannte Sache. Der Beweis der Mathematik ist aber deßhalb nicht überzeugend, weil er ein rein subjektives Thun ist [2]), auf den Begriff nicht eingeht, sondern durch die Konstruktion [3]), die Richtigkeit seiner Behauptung vorzeigt. Die Konstruktion kann aber eine beliebige sein, wie es deren zu jedem Satze viele gibt. Die Konstruktion ist das zur Sache Hinzugefügte, das dieser ganz Aeußerliche, aber für die Mathematik ist sie die Hauptsache, so daß in der Mathematik die Umkehr eintritt, daß die Nebensache, die Zuthat, das Zufällige plötzlich zur Hauptsache wird.“

„Da die mathematischen Sätze nicht in nothwendiger Ent-

wickelung aus den Objekten folgen, sondern das historisch Gegebene sind, so müssen sie auswendig gelernt werden [4])." Später heißt es noch: „Sie gehört zu den empirischen und historischen Wissenschaften [5]), hat aber den allerärmsten Stoff. [6]) Ihre Lehrsätze und Beweise sind Tautologien [7]), es wird nichts Neues im Beweise gefunden [8]) und ich denke hiebei an Claudius treffliche Persiflage des mathematischen Beweises an jener Stelle, wo er den Satz beweist, daß der Student ein Student und kein Rhinozeros sei."

Mein lieber College, hier hat Dir Frantz einen schlimmen Dienst geleistet. Es war nicht ganz leicht, bei letzterem die vereinzelten Phrasen zusammen zu lesen, durch deren geschickte Verbindung Du dieses bisher unerhörte Pasquill auf die Mathematik zu Wege gebracht hast. Es ist mir nur lieb, daß ich den wahren Sünder ausgekundschaftet habe und er soll uns jetzt auch Rede stehen. Um es mir bequem zu machen, habe ich Deine Anschuldigungen numerirt und will nun die entsprechenden Worte von Frantz mit denselben Numern bezeichnen.

Frantz sagt:

Ad 1) S. 99: „Auch in der Mathematik gibt es schlüpfrige Partien (Mich wunderts, daß Du diese nicht für Obscönitäten gehalten hast!), und Irrthümer sind nicht ohne Beispiel." Meinst Du wirklich, Frantz sage dies in Bezug auf die mathematischen Beweise? Hättest Du nur eine Zeile weiter gelesen, so würdest Du Belehrung gefunden haben in den Worten: „Was mathematisch bewiesen ist, das ist apodiktisch wahr oder richtig, und weiter unten in dem Ausspruche: „Dies ist ihr Vorzug vor den empirischen und historischen Wissenschaften, daß sie das Bewußtsein hat, überhaupt absolute, ewige Wahrheit zu erkennen, während jene in Allem von dem Gefühle eines möglichen Irrthums gedrückt sind."

Ad 2) sagt Frantz S. 98: „Sie (die Mathematik) stellt Vergleichungen an u. s. w. Zu solchen Vergleichungen bestimmen sich die Objekte nicht selbst, es ist ein subjektives, zufälliges Thun. (Satis.)

Ad 3) heißt es bei Frantz S. 104: wo von der Gleichwinkligkeit der gleichschenkligen Dreiecke die Rede ist: „Da sie

(beide Qualitäten) sich nicht durch sich selbst vereinigen, indem sie schon ursprünglich eins sind, ist eine der Sache äußerliche Vermittelung nöthig, die Konstruktion, die für sich selbst keine Nothwendigkeit hat, nur als eine zum Ziele führende, zufällig entdeckte ist," und S. 99: „Der mathematische Beweis ist daher wesentlich Konstruktion," so wie S. 107 unten: „Der mathematische Beweis ist seinem Wesen nach überhaupt constructiv." Es ist unbegreiflich, wie Du Frantz hast mißverstehen können. Hättest Du doch nur an die Arithmetik gedacht, so hätten Dir die Augen aufgehen müssen! Hast Du denn S. 99 nicht gelesen, daß Frantz die Taylor'sche Reihe als Beispiel anführt?

Ad 4) sagt Frantz S. 111: „Ihre Lehrsätze folgen nicht in nothwendiger Entwickelung aus den Objekten, sie sind zufällig entdeckt, sie sind in der Mathematik als ein historisch Gegebenes und müssen deßhalb von dem Lernenden auswendig gelernt werden." Hier hast Du Deinem Gewährsmann etwas Verkehrtes nachgesagt. Laßt Euch beide vom eilfjährigen Paskal eines Besseren belehren.

Ad 5) heißt es S. 113: „Die Mathematik gehört somit zu den empirischen und historischen Wissenschaften, und

Ad 6) ebendaselbst weiter unten: „Von Allem, was es überhaupt zu erkennen gibt, hat sich die Mathematik den allerärmsten Stoff erwählt." Was die Behauptung ad 5) anlangt, so ist sie im Widerspruche mit dem vorher angeführten Ausspruche auf S. 99. „Dies ist Vorzug vor empirischen und historischen Wissenschaften 2c., wo also die Mathematik letzteren Wissenschaften gegenüber gestellt wird; ferner mit dem Ausspruche S. 192: Wie nun die Mathematik keinen empirischen Stoff hat u. s. w. Durch die Bemerkung ad 6) meinst Du, habe Frantz einen Tadel gegen die Mathematik aussprechen wollen? — Kein Gedanke daran! — Lies doch nur weiter, da steht ja mit klaren Worten: „Aber dieses Einfache hat eine weit reichende Geltung und Kraft, denn so weit dem Geiste noch ein heimlicher Stoff gegenübersteht, findet er Größenbestimmtheiten und kann der Mathematik mehr oder weniger nicht entbehren. Daß er diese Größenbestimmtheiten zu erkennen zu berechnen vermag, dadurch wird er Herr über die Materie; in-

dem er sie als reine Abstraktion erfaßt, befreit er sich denkend vom Stoff und kommt zu sich. Diesen Triumph feiert er durch die Mathematik. Hierin auch liegt der pädagogische Werth der Mathematik &c. (Hast Du's gehört?)

Ad 7) heißt es S. 112: „Der mathematische Beweis gibt ein Resultat als ewige Wahrheit. Aber diese Wahrheiten sind wesentlich die Tautologie der Annahme — eine bloße Umformung — sie sind wahr, weil sie sind, d. h. weil sie in Wahrheit nicht neu sind;" und vorher S. 98: „Eben weil die Gleichwinkligkeit (im Dreiecke) der Gleichseitigkeit gleich, d. h. dasselbe ist, ist die neue Wahrheit für den Gegenstand nichts Neues, er bleibt dabei, wie er war, in der Tautologie der Annahme." Wie schief Du dies aufgefaßt hast, bekundet deutlich genug die Anführung des Claudius'schen Beweises. Ich hoffe, Du weißt es mir Dank, daß ich hierzu keine Nebenbemerkung mache, sondern nur eine andere Stelle von Frantz S. 113 Dir entgegenhalte, wo es heißt: „Die Mathematik beweist und erkennt nur an, was bewiesen ist. Darum hat Plato mit Recht gesagt: „Niemand komme ohne Mathematik zur Philosophie." Sie ist eine Vorschule zur Philosophie auch deßhalb, weil sie eine konsequente Methode hat, worin auch ihre wissenschaftliche Würde liegt." Wahrlich, lieber College, ich wäre zu entschuldigen, wenn ich der Versuchung erläge, die Umkehrung eines Schiller'schen Ausspruchs auf Deine Anschuldigungen anzuwenden.

Doch es kommt ja nun auch ein wenig Lob. Du rühmst an der Mathematik, 1) daß sie etwas Abgeschlossenes, in sich Vollendetes sei; 2) daß sie schaffe und somit ein schrankenloses Gebiet der Thätigkeit eröffne." Sagtest Du vorhin nicht, ihre Objekte seien historisch gegeben, und sie könne nichts Neues erfinden, und läßt Du sie mit einem Male schöpferisch auftreten? Nu, sieh' nur, was Du für Dinge machst. —

Als Endresultat bringst Du nun folgenden Satz heraus: „Demnach darf die Mathematik nun und nimmermehr der Mittelpunkt, das Hauptkennzeichen einer Schule sein." Es ist mir wohlthuend, daß ich Dir wenig-

stens in der Hauptsache beistimmen kann. Hat sich die Schule allseitige Ausbildung der Seelenkräfte bei ihren Schülern zur Aufgabe gemacht, so halte ich ein Vorwiegen der Mathematik für ebenso nachtheilig, als eine Vernachlässigung derselben. Daß Du jedoch zu diesem Resultate gekommen bist, deßhalb darfst Du Dir nicht mehr Verdienst anmaßen, als ein Schüler, der durch falsche Entwickelungen ein richtiges Resultat herausbringt, bei dem sich also die falschen Schlüsse paarweise aufheben.

Was weist Du nun aber der Mathematik für eine Stellung an? Du sagst: „Ein bescheidenes Plätzchen mag ihr vergönnt sein." Göthe sagt: „Lumpe sind bescheiden," und ich sage, daß Beispiele, wie sehr sich die Vernachlässigung der Mathematik rächt, gar nicht weit sind. Du sagst in derselben Abhandlung über Heussi in Parchim: „Es zeigt sich, wie einseitig die mathematische Bildung werden kann, welche Fehlschüsse, welche folgewidrigen Folgerungen, welche falsche Ansätze zu ihren Berechnungen sie begehen kann, wenn sie sich von den Gebieten ihrer Abstraktionen herunterwagt." An einer andern Stelle sagst Du vom Direktor Fischer in Nordhausen: „Ich erkenne an diesen Vorstellungen zu meinem Leidwesen, wie wenig durchbildend die Mathematik und Naturwissenschaft werden kann, wie bedenklich also eine Anstalt für Bildung und Sittlichkeit sein muß, wo diese Wissenschaften vorherrschen. Herr Fischer protestirt durch sein Beispiel gegen seine Theorie." Wenn ich mich bei diesen Urtheilen jeder weitern Bemerkung enthalte, so hast Du dies nur meiner Gewohnheit beimessen, die Umkehrungen der Sätze von meinen Zuhörern selber finden zu lassen. Eine Sitte kann ich aber zum Schluß nicht unterdrücken, nämlich die, daß Du in meiner Erwiederung nichts weiter erblicken mögest, als eine freundliche Zurechtweisung auf einem Gebiete, worin Du fremd bist und ich knüpfe daran für die Zukunft den eben so freundschaftlichen Rath: Manum de tabula.

Grundlinien zu einem naturgemäßen Unterricht im Freihandzeichnen in Realschulen.

Von Oberreallehrer Schwenk in Ludwigsburg.

Vorbemerkung.

Seit Nov. 1846 finden in Stuttgart durchschnittlich alle 2 Monate Versammlungen der Lehrer an den Realschulen von dort, Eßlingen und Ludwigsburg — meistens unter dem Vorsitze des Oberstudienraths Kapff statt, um zu einer gedeihlichen Gestaltung der Realschulen nach Kräften mitzuwirken. Im vorigen Sommer übernahm es der Verfasser für diese Versammlungen Thesen über das Freihandzeichnen zu entwerfen. Indem er sie nebst Lehrgang veröffentlicht, wie sie in der Versammlung vom 27. Nov. v. J. zur Debatte kamen, entspricht er dankbarst der Aufforderung eines hochgestellten Schulmannes; er bittet zugleich um gütige Nachsicht, wenn die aufgestellten Thesen nicht immer die gewünschte Kürze haben. — Man hat in dem durch die nachfolgenden Thesen begründeten Stufengang vielfache Uebereinstimmung mit der Methode von Dupuis gefunden; es sei dem Verfasser gestattet zu bemerken, um zum Voraus den Vorwurf eines Plagiats abzuwehren, daß er nach dem aufgestellten Gang schon vor 14 Jahren in Stuttgart unterrichtet hat.

Thesen.

1. Das Ziel des Unterrichts im Freihandzeichnen in der niedern Realschule (Schüler bis zum 14. Jahre) ist: die Schüler dahin zu führen, räumliche Gebilde von einem bestimmten Standpunkt aus betrachtet, mit möglichster Genauigkeit auf einer (ebenen) Fläche zeichnend, d. h. durch Striche darzustellen. Die Oberrealschule (Schüler bis zum 16. Jahr) hat die weitere Aufgabe, die Schüler zu lehren, die Gegenstände in Beleuchtung richtig abzubilden.

2. Das Zeichnen überhaupt ist nichts anderes, als die

Darstellung des Durchschnitts einer (ebenen) Fläche mit der Strahlenpyramide. Die Schnittfläche wird gewöhnlich zwischen dem Auge und dem Gegenstande angenommen.

3. Die Abhängigkeit dieses Durchschnitts von der Strahlenpyramide ist rein geometrischer Natur.

4. Dieser Durchschnitt oder das perspektivische Bild läßt sich entweder mittelst geometrischer Sätze und Werkzeuge ableiten, oder aber ohne dieselben, rein aus der Anschauung und der damit verbundenen Abstraktion (Geometrisches Zeichnen und Freihandzeichnen).

5. Die Thätigkeit des Freihandzeichners nach der Natur ist zunächst eine zweifache:

a) Ein Konstruiren des Schnitts der Strahlenpyramide gleichsam in der Luft — ein bloßes Einbilden.

b) Ein Abbilden des gedachten Schnittes.

6. Das Abbild des Durchschnittes ist entweder demselben kongruent oder ähnlich anzufertigen.

7. Ein methodischer Unterricht muß dem Zeichnen nach der Natur ein Abzeichnen geeigneter ebener Gebilde vorangehen lassen.

8. Das Abzeichnen ebener Gebilde in gerader Ansicht setzt einen gewissen Grad von Augenmaß und Handfertigkeit voraus.

9. Ein naturgemäßer Unterricht muß mit geeigneten Uebungen des Auges und der Hand beginnen.

10. Der Unterricht im Freihandzeichnen ist ein nothwendiges Glied in der Kette der Lehrmittel, durch welche die Realschule die humane Bildung ihrer Schüler anstrebt.

11. Das Freihandzeichnen bildet durch richtiges Auffassen und Darstellen den Schönheitssinn in erster Linie. In zweiter Linie bildet das Zeichnen den Schönheitssinn durch die Auswahl und Auffassung der darzustellenden Gegenstände.

12. Der Zeichnungsunterricht überhaupt ist eine nothwendige Ergänzung des geometrischen.

Aus diesen Sätzen, deren Richtigkeit unschwer nachzuweisen ist, folgt nachstehender Stufengang beim Unterricht im Freihandzeichnen.

I. Stufe der Vorübung des Auges und der Hand. (Satz 9.)

Diese Vorübungen können mit 8—9jährigen Schülern begonnen und bei wöchentlich 2 Stunden ganz wohl innerhalb eines Jahres abgemacht werden, wenn die Schülerzahl nicht mehr als 30—40 beträgt.

1. Ziehen von geraden Linien in gegebenen Maßen und gegebener Lage.

NB. Damit der Schüler der Anforderung, Linien von bestimmter Länge zu zeichnen, genügen kann, wird derselbe auf jedes Zeichnungsblatt genau die Größe von einem oder mehreren Zollen nach gewähltem Maßstabe auftragen.

2. Theilen von Geraden in eine gegebene Anzahl gleicher Theile.
3. Zeichnen von rechten Winkeln in verschiedenen Lagen.
4. Einfachere Theilung von rechten Winkeln in verschiedenen Lagen.
5. Zeichnen geometrischer Figuren von freier Hand in gegebenen Maßen (Quadrat, Rechteck, gleichseitiges und gleichschenkliges Dreieck und Kreis).
6. Uebungen im Schätzen der Dimensionen näher und entfernt liegender Gegenstände.

II. Kopirstufe. (Satz 7.)

NB. Bei den obigen Voraussetzungen mindestens 2 Jahre, höchstens 3 Jahre dauernd.

1. Kongruentes Abzeichnen einfacher ebener Gebilde in gerader Ansicht, welche in kleinerer oder größerer Entfernung vom Auge des Zeichners sich befinden, mittelst der an der gegebenen Figur gedachten, auf dem Zeichnungsblatt aber angedeuteter und bei Vollendung der Zeichnung zu entfernender Koordinaten.
2. Aehnliches (verjüngtes) Abbilden solcher Gebilde.

Zu diesen Gebilden eignen sich besonders: Umrisse von Blattformen in gerader Ansicht, Blumen, Profile von Köpfen und Kopftheilen, insofern bei letztern, wie schon bereits bemerkt, keine auffallende Verkürzungen vorkommen. Stoff findet man dazu in den Heften über Blumen- und Kopf-

zeichnen, z. B. von Professor Seubert; ferner eignen sich natürlich Blätter, welche auf Scheiben von Pappe befestigt sind, einzelne Seiten von Modellen, welche eigens zu diesem Zwecke angefertigt, oder aus Bauhölzern nach Peter Schmid zusammengestellt sind. Nicht minder eignen sich Gipsabgüsse von Ornamenten, Basrelief ausgeführt u. dgl.

III. Stufe der freien Abbildung von Gebilden mit 3 Dimensionen. (Satz 7.)

NB. Auf dieser Stufe werden die meisten Schüler 2 Jahre zu verweilen haben und somit auf derselben die niedere Realschule verlassen.

1. Ableitung der wichtigsten Gesetze der Perspektive an geeigneten Modellen — rein aus der Anschauung mit Hülfe einer Glastafel, oder eines Fadengitters, oder einer Gazerahme.
2. Abzeichnen ebener Gebilde in schiefer Ansicht.
3. Abzeichuen von Gebilden mit 3 Abmessungen.

Zu den Modellen eignen sich vorzugsweise geometrische Gestalten, z. B. der Würfel, das recht- und schiefwinklige Parallelepiped, der gerade Cylinder, Pyramide, Kegel, Kugel u. dgl. Diese Modelle sind entweder von Gyps oder Holz und im letztern Falle mit einem matten weißen Ueberzug versehen.

IV. Stufe der Darstellung der Gebilde mit Rücksicht auf ihre Beleuchtung.

NB. Ueber das Alter der Schüler dieser Stufe ist oben (Satz 1) das Nöthige gesagt.

1. Ableitung der wichtigsten Gesetze über Beleuchtung oder Luftperspektive an verschiedenen Flächen in verschiedenen Lagen an Modellen — aus der Anschauung.
2. Nachbilden dieser Beleuchtung an den oben angegebenen Grundformen.
3. Zeichnen nach Hautreliefs und dem Runden.

II. Bücherschau.

1.

Neueste geographische Lehr- und Handbücher.

Die Geographie hat in neuerer Zeit sehr bedeutende Fortschritte gemacht, sie ist nicht mehr nur eine Sammlung mancherlei nützlicher und nutzloser Notizen aus verschiedenen Fächern, sie ist eine Wissenschaft geworden, und die politische Geographie hat von Rechtswegen den von ihr sicher usurpirten ersten Platz an die physikalische Geographie abtreten müssen. Zwar erheben sich in diesem so tief im Schlummer der materiellen Interessen versunkenen Zeitalter schon wieder Stimmen, welche die alte Rangordnung von Neuem einführen möchten, aber zum Besten der Wissenschaft ist zu hoffen und zu wünschen, daß sie nicht durchdringen werden. Die große Umgestaltung der Geographie konnte natürlich auch nicht ohne Einfluß auf die Lehrmethode und auf die Lehrbücher sein, deren Zahl fortwährend im Zunehmen begriffen ist. Man kann sie von beliebiger Größe haben, von einem Paar bis zu einem Paar Dutzend Bogen, sie berücksichtigen das jüngere, wie das herangewachsenere Schulalter, die Volks- wie die Gelehrtenschulen. Wer zählt die Bücher, nennt deren Namen? Da liegen gerade mehrere solcher Lehrbücher vor mir, welche in den letzten zwei Jahren erschienen sind, und zwar ist fast jedes derselben wieder für eine besondere Klasse von Bildungsanstalten bestimmt. Wir wollen sie einmal einzeln betrachten und hiebei von unten anfangen.

1) Kleine Geographie für Volksschulen. Von C. A. Fr. Mohr, Oberpfarrer in Colditz. Leipzig, bei J. A. Barth. 1846. 8.

Der Verfasser dieser Schrift führt als Grund ihrer Herausgabe an, es sei, so viel ihm bekannt, noch keine genügend geeignete Anleitung zur Geographie für Volksschulen vorhanden und spricht dann von den Eigenschaften, welche „ein solches Büchlein" haben müsse, die er im Ganzen rich-

tig angibt. Seine Schrift entstand aus „kurzen Notizen," welche er und Andere „jahrelang beim ersten Unterricht in der Länder- und Völkerkunde mit gutem Nutzen brauchten," worauf er die Hoffnung gründet, „es werde auch bei einer größeren Verbreitung in den Händen der Lehrer und Schüler Nutzen stiften und sich des Beifalls ächtpraktischer Beurtheiler erfreuen." Der Verfasser hat wirklich ein für seinen Zweck brauchbares Werk geliefert, wobei aber freilich auch viel darauf ankommt, wie der Lehrer es zu benützen versteht. Die Ausarbeitung desselben richtet sich nach den vom Verfasser in der Vorrede dargelegten Ansichten. Die kurzen Schilderungen der Länder und Völker sind häufig wohl gelungen, doch habe ich auch einige Verstöße bemerkt, wie p. 1 (die Jahreszeiten der heißen Zone), p. 2 (die Kontinente, die Steppen, wo Irland angeführt ist, Hochasien aber fehlt), p. 37 (Württemberg ein Hochland!) 2c. Die Bemerkungen über die Erde als Weltkörper und über die Himmelskörper (p. 5) würden meines Erachtens besser am Anfang, als am Schluß der Einleitung stehen. Auf eine speciellere Beurtheilung kann ich mich weder hier, noch bei den folgenden Werken einlassen.

2) **Leitfaden zu einem methodischen Unterricht** in der Geographie für Bürgerschulen mit vielen Aufgaben und Fragen zu schriftlicher und mündlicher Lösung von A. Luben, Rektor der Bürgerschule zu Aschersleben. Helmstädt bei Fleckeisen. 1847. 8.

Das Buch muß gut sein, denn es ist schon in der zweiten Auflage erschienen. Wer so schließt, schließt öfters fehl, dießmal jedoch nicht. Ich finde das Buch recht zweckmäßig, auch für sogenannte Realschulen, welche ja doch im Grunde nichts Anderes als Bürgerschulen sind oder doch sein sollten. Besonders gefällt mir daran, daß es keinen so gelehrten Zuschnitt hat, denn dadurch eben wird es brauchbarer für die Schüler, denen es nach der Absicht des Verfassers „im Verein mit einem guten Atlas die Wiederholung und selbständige Durcharbeitung des Gelernten erleichtern soll." Die beigefügten Fragen und Aufgaben helfen diesen Zweck wesentlich fördern. Das Werk ist in drei Kurse getheilt; über ihren Inhalt laß ich den Verfasser selbst sprechen: „Der erste Kursus hat die Heimathskunde zum Gegenstande, also das, was sich dem Kinde unmittelbar zur Anschauung darbietet. Er enthüllt die Resultate einer Betrachtung der Erdoberfläche und ihrer Produkte, wie sie fast überall in Deutschland möglich ist. Im zweiten Kursus wird der Unterricht hauptsächlich an den Globus und gute Karten geknüpft. Der Schüler lernt hier die Erde als ein Ganzes kennen und wird bekannt gemacht mit dem Augenfälligsten derselben. Der dritte Kursus führt specieller aus, was die beiden ersten begründet haben." Den Vorbereitungskursus laß ich gelten, der zweite und dritte aber hätten wohl vereint werden können; die Zerstückelung der Beschreibungen der einzelnen Erdtheile und Länder will mir nicht gefallen.

3) Geographischer Leitfaden für Bürgerschulen, besonders für höhere Knaben- und Mädchenschulen von A. Möbus, Lehrer an einer höheren Töchterschule. Berlin, bei Plahn. 1846. 1847. 8.

Die Schrift ist in vier „Stufen," I. und II. für Mittelklassen, III. und IV. für Oberklassen, eingetheilt. Jede Stufe, sagt der Verfasser, muß ein organisches Ganze umfassen und selbst wieder sämmtliche Elemente eines höheren Ganzen in sich tragen. Nach diesem Grundsatz ist die auch bei der Ausarbeitung des Werkes versehene, aber auch bei ihr wird dadurch eine zu große Zerstückelung des Stoffs herbeigeführt und Wiederholungen sind bei dieser Methode gar nicht zu vermeiden. So hätte sich z. B. was in den beiden ersten Stufen von der mathematischen Geographie getrennt vorkommt, kürzer und bestimmter im Zusammenhang sagen lassen, und noch mehr ist dies bei der Beschreibung der einzelnen Länder der Fall. Uebrigens zeigt sich auch hier Fleiß in Benützung der besten Quellen und Hülfsmittel, wie in Verarbeitung des damit gewonnenen Stoffes, und der Verfasser hat den richtigen Grundsatz, „daß ein Leitfaden nur das Wesentliche enthalten dürfe und ein geographischer für Kinder nicht in herzählender, sondern in erzählender Form auftreten müsse." Auch er hat dem Texte Fragen beigefügt, welche aber nicht allein Wiederholung, sondern auch weitere Ausführung und Ergänzung des im Text Gegebenen bezwecken.

4) Elementargeographie für humanistische und realistische Lehranstalten, so wie zum Selbstunterricht. Von Daniel Völter. Eßlingen bei Dannheimer. 1842. 8.

Der Verfasser dieser Schrift ist schon länger als tüchtiger Geograph bekannt und hat seinen Beruf für diese Wissenschaft erst vor Kurzem wieder durch den zweiten Theil seines größeren geographischen Werkes bewiesen. Ueber die vorliegende Schrift sagt er selbst in der Vorrede: „Darüber läßt sich natürlich immer wieder und wieder streiten und rechten, ob nicht das Buch nach Inhalt und Form anders hätte ausgearbeitet werden sollen. Die Hauptfrage aber ist immer diese, ob dasselbe einerseits den allgemeinen Principien der Wissenschaft gemäß abgefaßt ist, andererseits aber den Bedürfnissen der Schulen, für welche es bestimmt ist, im Allgemeinen entspricht. In ersterer Hinsicht glaube ich nicht, hinter den Fortschritten der Wissenschaft zurückgeblieben zu seyn; über das Letztere sollen die sachverständigen Lehrer urtheilen, welche es gebraucht haben." Bei dieser vom Verfasser gestellten Bedingung ist es jetzt noch zu frühe, ein Urtheil über sein Werk zu fällen, in Rücksicht auf dessen Brauchbarkeit für den von ihr im Titel angeführten Zweck, denn da muß man nothwendig dasselbe ganz und zwar längere Zeit beim Unterrichte gebraucht haben. Daß er aber den Anforderungen der Wissenschaft Genüge that, das kann ich ihm schon jetzt bezeugen und ich wünschte nur, daß er sich nicht an einigen Stellen durch

individuelle Ansichten zu unbilligen Urtheilen hätte verleiten lassen, wie p. 222, wo er den Islam eine „lügenhafte Nachäffung des Judenthums und Christenthums“ nennt, und p. 285 bei seiner Schilderung des französischen Volks, wo es unter Anderem heißt: „die beiden Kammern bestreben sich eine schmachvolle Tyrannei über Regierung und Volk auszuüben.“ Die beiden beigegebenen Tafeln zur Erläuterung der mathematischen Geographie sind schon aus dem früheren Lehrbuche des Verfassers bekannt, da er aber selbst auf seinen Schulatlas als Hülfsmittel hinweist, so glaube ich, hier auch noch von den jüngst erschienenen Ergänzungskarten dazu sprechen zu müssen. Es sind ihrer sechs, von denen eine (4. c.) zur physikalischen Geographie gehört und die früher herausgekommene geographische Karte Deutschlands von Völker und Winkelmann in verjüngtem Maßstabe, ohne jedoch dadurch an Werth verloren zu haben, wieder gibt; die übrigen Karten gehören zur politischen Geographie und dienen daher wesentlich zur Ergänzung des genannten Schulatlasses. Besonders zweckmäßig erscheinen mir die Blätter Nr. 37 und 38, welche in übersichtlicher Darstellung die europäischen Staaten enthalten, die auch in andern Erdtheilen Besitzungen haben und die noch dazu durch beigegebene Kartons erläutert sind. Man betrachte nur Nr. 37, da sieht man deutlich mit Einem Blick, wie der Britte seine Polypenarme gierig über die ganze Erde ausstreckt und welche Ländermasse der russische Koloß, über drei Erdtheile sich ausdehnend, vom Herzen Europa's bis an die unwirthlichen Gestade des Eismeers umfaßt. Die technische Ausführung ist so, wie man es von der rühmlich bekannten Winkelmann'schen lithographischen Anstalt erwarten durfte.

5) Erdbeschreibung für Gymnasien von Dr. Fr. C. R. Ritter, ordentlichem Lehrer am Gymnasium zu Marburg. Frankfurt am Main bei H. L. Brönner. 1847. 8. Mit einer lithographirten Tafel zur mathematischen Geographie.

In der Vorrede handelt der Verfasser ausführlich vom Wesen, von der Bedeutung und rechten Behandlungsweise der Geographie, welche nach seiner Definition „die Wissenschaft vom Haushalte Gottes ist, wie er sich in der Erscheinung der irdischen Natur geoffenbart, und er will sein Werk „als einen Versuch angesehen wissen zu einer besseren Darstellung und einer selbständigeren Entwickelung der Wissenschaft.“ Die gewöhnliche Eintheilung in mathematische, physikalische und politische Geographie fällt bei ihm ganz weg; seine Schrift zerfällt in zwei Theile; der erste handelt vom Erdkörper, von dessen Form und von der Materie, den Kräften im Weltraum und den Bestandtheilen des Erdkörpers; im zweiten Theil werden die Geschöpfe der Erde, zuerst die „Naturgenossen“ (Pflanzen und Thiere), dann der Mensch, betrachtet. Er hat seine Aufgabe gründlich behandelt, seine Darstellung aber zeigt auch eine gewisse Färbung, wie man namentlich bei der Schilderung der Religionen (p. 198 ff.) bemerkt, und auch er spricht p. 204 vom „arabischen Lügenpropheten.“

In der Vorrede gibt er an (p. VIII), wie er seinen Stoff beim Unterricht in einen vorbereitenden und drei-, ja zweijährige Kurse eintheilt, und sagt (p. XII) über die Art seines Vortrags: „Mitleid mit der frischen, lebensfrohen Jugend hat den Verfasser abgehalten, die bisher oft angewandte Methode zu befolgen und in abgerissenen Sätzen, in einem trockenen, weit über der Fassungskraft des Knaben liegenden, Kompendiumsstyle Gegenstände abzuhandeln, die einer lebendigeren Darstellung fähig sind.

Des verwandten Stoffs wegen füge ich noch eine kurze Anzeige folgenden Werkes bei: Die Erde, nach ihrem Bau, ihren Beziehungen zum Weltall, und ihren merkwürdigsten Erscheinungen dargestellt für Leser aller Stände als Grundlage einer gemeinfaßlichen Erdbeschreibung von Fr. W. Hoffmann. Stuttgart bei J. B. Müller. 1847. 8. Dieses Werk gehört zu der „allgemeinen deutschen Bürgerbibliothek, gegründet von Karl Andree und August Lewald" und vereint gründliche Darstellung mit gemeinfaßlichem Vortrag, 4 beigegebenen, gut gelungenen Farbendrücke und 86 Holzschnitten tragen viel zum besseren Verständniß des Inhalts bei; die meisten Forschungen und Entdeckungen sind überall gehörig benützt und das Buch entspricht allen billigen Forderungen, welche man nach seiner Bestimmung an dasselbe machen kann.

K. Pfaff.

2.

Englische Literatur.

(Fortsetzung.)

7) Lehrbuch der englischen Sprache, bestehend aus einer kleinen Grammatik und Leseübungen mit Interlinearübersetzung und Zeichen zur leichteren Erlernung der Aussprache von G. Everill. München. 1845—47, bei Georg Franz.

Das Werkchen zerfällt in vier Abtheilungen. Die erste umfaßt im ersten Buche die Formenlehre nach der gewöhnlichen Reihenfolge der Redetheile geordnet. Am Schlusse einzelner Kapitel sind Uebungsbeispiele mit untersetzten Wörtern, im Ganzen jedoch wenige in dieser Abtheilung. Das zweite Buch handelt von der Syntaxis und enthält sehr schätzenswerthe Regeln mit einigen Aufgaben darüber. Die zweite Abtheilung enthält Leseübungen mit Bezeichnung der Aussprache; wobei sich der Leser an die dem Verfasser eigene Bezeichnungsweise zu gewöhnen hat. So werden z. B. verschiedene Laute eines Vokals durch Dehnungszeichen, griechische und französische Circumflexe, Acute, zwei Punkte u. s. w. bezeichnet. Vokale und Consonanten, welche nicht gelesen werden, sind aus Cursivschrift. Ferner wird das harte th mit gothischer, das weiche mit gewöhnlicher englischer Schrift geschrieben. Nun

folgt wieder ein Abschnitt über die Zeitwörter, Gespräche, Erzählungen mit Interlinearübersetzung; diese mit Bezeichnung der Aussprache. Den Schluß dieser Abtheilung machen englische und deutsche Erzählungen zum Uebersetzen. — Die dritte Abtheilung enthält eine Bearbeitung von Miß Edgeworth's Forester mit deutschen Wörtern am Schluß jeder Seite. Hierüber gilt das, was Recensent oben über dergleichen Bearbeitungen gesagt hat. — Die vierte Abtheilung enthält Uebungsstücke zum Uebersetzen aus dem Deutschen ins Englische. Mährchen, ein Lustspiel und eine passende Sammlung deutscher Originalbriefe, unsern besten Klassikern entnommen. — Jede Abtheilung bildet ein besonderes Bändchen. Das Ganze ist ein treffliches Werk, dem wir überall eine gute Aufnahme wünschen, überzeugt, daß das Studium der englischen Sprache dadurch gefördert und ein erfreuliches Resultat damit erzielt werde. Die Ausstattung ist gefällig; das zierliche Format, der Cabinetsbibliothek der deutschen Klassiker ähnlich, eignet sich zum Studium auf der Promenade. Die kleine Druckschrift möchte manchem kurzsichtigen Leser nicht sehr willkommen sein. E . . . s.

3.

1) Griesselich. Deutsches Pflanzenbuch. Karlsruhe. 1847. 2 Th. in einem Band. 194 und 540 Seiten. 86 Holzschnitte.

Der Verf. ist kein Botaniker von Fach, aber ein Mann von anerkanntem Schriftstellertalent. Er hat sich einen Namen gemacht durch die Gewandtheit und die witzige Schreibart, womit er für die Homöopathie seit vielen Jahren im Kampfe liegt. Sein Talent und seinen lebhaften Geist hat er auch in dem vorliegenden Buche bewiesen, in welchen er sich zur Aufgabe macht, für junge Leute auf Mittelschulen und ähnlichen Unterrichtsanstalten die Pflanzenkunde faßlich darzustellen.

Der Titel „Deutsches Pflanzenbuch" könnte vermuthen lassen, man erhalte hier eine Aufzählung und Beschreibung der deutschen Pflanzen, dieses ist aber nicht der Fall. Im ersten Theil findet sich die allgemeine Pflanzenkunde, die Lehre von dem Bau und der Organisation der Pflanzen, im zweiten Theil werden die wichtigeren Pflanzen die es bei uns in Deutschland gibt, Familienweise betrachtet und ihre nützlichen Eigenschaften u. dgl. hervorgehoben.

Dem allgemeinen Theil hätten wir einige Zugaben gewünscht. Der Einfluß von Wärme und Licht, die Theorie des Düngers, die Lehre vom Aufsteigen der Säfte, von dem Athmen der Pflanzen, vom Reifen der Früchte u. a. m. hätte sich auch in populärer Form ganz interessant darstellen lassen.

Der zweite Theil ist zu weitläufig zum Lesen, und zu unvollständig zum Nachschlagen. Der Verf. hätte ihn unserer Ansicht nach bedeutend abkürzen müssen, da er doch keine eigentliche Aufzählung und Beschreibung der deutschen Pflanzen beabsichtigte. Ueberhaupt scheint uns ein Band von 750 Seiten für eine populäre Botanik zu groß.

2) Schwaab, die zweite Stufe des naturgeschichtlichen Unterrichts. Zweite Auflage. Kassel. 1847. 317 S.

Herr Schwaab faßt den Unterricht in der Naturgeschichte so auf, wie wir ihn aufgefaßt wünschen. „Leben muß im Unterricht der Naturgeschichte herrschen und dieses Leben — das Erfassen der Mannigfaltigkeit der Geschöpfe und die Bekanntschaft mit dem Baue derselben, auf der einen Seite so verschieden, auf der andern wieder so übereinstimmend, aber jedesmal für den Aufenthalt die Lebensweise, die Nahrung u. s. w. auf das Allerweiseste vom Schöpfer eingerichtet — kann nur durch Anschauung gewonnen werden.“ Wollte Gott, alle Lehrer der Naturgeschichte dächten so! Aber wie viele sind es, die immer nur auf dem System herumreiten, und ganz vergessen, daß die Natur selbst die Hauptsache und das System nur das Mittel zur Uebersicht ist. Der Lehrer muß von den mannigfaltigen Formen und Typen dem Schüler ein Bild geben; wo möglich und so viel als möglich Sammlungen und Abbildungen demonstriren; zur Uebersicht diene ein gedruckter Leidfaden, der die vielen Eigennamen und ihre Orthographie und das Eintheilungsschema enthält. Man kommt so über das leidige Diktiren weg.

Herrn Schwaabs Leitfaden scheint uns ganz zweckmäßig eingerichtet.

3) Focke, Leitfaden für den Unterricht in der Botanik. Aschersleben. 1846. 105 S.

Was wir von der vorigen Schrift gesagt haben, gilt auch von dieser. Es ist ein Leitfaden, der, wenn die Natur selbst mit seiner Hülfe studirt und beobachtet wird, dem Schüler zur Erfassung der Pflanzenkunde die besten Dienste leisten muß.

4) Wartmann, St. Gallische Flora. St. Gallen. 1847. 267 S.

Die Beschreibung der um St. Gallen vorkommenden Pflanzen, zusammengestellt für Anfänger, die sich im Untersuchen erst üben müssen. Ein größeres Handbuch macht dem Anfänger die Sache zu schwer, daher die Nothwendigkeit und der anerkannte Nutzen solcher Lokal-Handbücher.

Dr. Käfer.

III. Berichte.

1.

Die Philologen-Versammlung in Basel, vom 29. September bis 2. Oktober 1847.

Diese 10. Versammlung deutscher Philologen und (philologischer) Schulmänner an der Südwestecke von Deutschland war, wie vorauszusehen, vom östlichen gar nicht, vom mittleren und nördlichen Deutschland schwach besucht. Außer den 115 Theilnehmern aus der Stadt Basel selbst waren es, die Orientalisten miteingerechnet, 121 Besucher. An einer Menge von gelehrten Vorträgen fehlte es nicht, die wir jetzt, nachdem sie schon in so vielen Zeitschriften mitgetheilt sind, nicht mehr aufzählen wollen, auch an Gastlichkeit, an Heiterkeit und geselligem Entgegenkommen nicht; aber die Interessen der Schule wurden auch hier stiefmütterlich behandelt, und doch sind es hauptsächlich die Männer der Schule, welche die erste Versammlung in Nürnberg im Jahr 1838 und zum Theil auch noch einige nachfolgende fruchtbar gemacht haben. Immermehr gestaltet sich diese periodische Versammlung zu einem Verein von Fachgelehrten. Mit Noth brachte man einige kurze Sitzungen der pädagogischen Sektion zu Stande, worin unter dem Vorsitz des Ephorus Bäumlein zuerst die Frage: Ob es wirklich an dem sei, daß, wie unter Andern (der jetzt verstorbene) Schwarz in dem Ulmer Programm von 1847 behaupte, die Humanitätsstudien sich demnächst überlebt haben und etwas Anderes im Jugendunterricht an ihre Stelle treten müsse. Da man in einer Stunde natürlich zu keinem Resultat gelangen konnte, so vereinigten sich die Stimmen dahin, daß der Vorsitzende beauftragt werde, den Entwurf einer Schrift auszuarbeiten, worin die Angriffe der Gegner widerlegt und die Nothwendigkeit und der Einfluß der klassischen Studien für die Jugendbildung nachgewiesen würde, dieser Entwurf sodann einem Ausschuß der Versammlung im Lauf des Jahres 1848 zur Berathung zu übergeben und endlich der nächsten Versammlung in Berlin zur Annahme vorzulegen.

Gebt Euch keine vergebliche Mühe, ihr trefflichen Männer (möcht' ich ihnen zurufen); es ist jetzt eine Zeit, wo man für dergleichen Elegien kein Ohr hat. Tretet lieber in diesen politisch-bewegten Tagen unter

das Volk hinein und beweiset ihm thatsächlich, daß Ihr eure Griechen und Römer nicht vergeblich gelesen habt. Dann werdet Ihr auch den klassischen Studien die wirksamste Schutzrede gehalten haben.

Eine zweite Frage, die zur Sprache kam, betrifft die Verbindlichkeit und die Methode des griechischen Unterrichts. Ueber die erstere, daß nämlich der griechische Unterricht zur Vorbereitung für alle Fakultätsstudien für unerläßlich erklärt werden solle, waren Alle einig; über die Methode aber kam es wegen der spärlich zugemessenen Zeit zu keinem Abschluß. Kaum daß hierüber in einer allgemeinen Sitzung Ephorus Dr. Roth von Schönthal zum Wort gelangen konnte; einer Discussion darüber wurde durch einen Universitätsprofessor aus Bonn dadurch ein schnelles Ende gemacht, daß er bei der Menge anderer (!) Gegenstände längere Besprechung über Methode aus den öffentlichen Verhandlungen in die pädagogische Sektion verwiesen wissen wollte.

Halten wir die neueste Geschichte dieses Vereins zusammen mit der des neugegründeten und jetzt erweiterten Realschulmännervereins, so ergeben sich unwidersprechlich folgende Thatsachen und beziehungsweise Folgerungen:

1) Bei der Versammlung in Darmstadt im Herbst 1845 sind einerseits die Orientalisten dem Philologenverein beigetreten und anderseits die Realschulmänner im Princip davon ausgeschlossen worden.

2) Zu gleicher Zeit hat sich in Meissen ein Verein der Realschulmänner für ganz Deutschland konstituirt.

3) Es war in Darmstadt dem Präsidenten der nächsten Versammlung überlassen worden, die „wissenschaftlich gebildeten" Reallehrer zur Versammlung einzuladen; dies unterblieb aber, und die Philologenversammlung zu Jena im J. 1846 hat diese Unterlassung genehmigt.

4) In Darmstadt ist zwar eine pädagogische Sektion des Philologenvereins zu Stande gekommen, welche in mehreren Sitzungen wirklich zur Besprechung rein pädagogischer Fragen kam; aber heftig angefochten von den Philologen der Akademie und selbst in ihren eigenen Sitzungen noch bekämpft, hat sie in Jena und Basel nur ein ärmliches Dasein gefristet, sofern man dort (1846) blos über Lateinschreiben und Sprechen, hier (1847) nur über die Wichtigkeit des griechischen Unterrichts sprach.

5) Die dritte Reallehrerversammlung zu Gotha hat mit 49 gegen 32 Stimmen die Pädagogen von den Gymnasien förmlich in ihre Mitte aufgenommen und sich zu einem Verein für deutsches Real- und Gymnasialschulwesen erweitert.

6) Indem aber dieselbe Versammlung Halberstadt für das J. 1848 zu ihrem Versammlungsort wählte und die Einladung nach Stuttgart aus dem Grunde ablehnte, daß in Süddeutschland zu wenig Realschulen seien, hat sie bereits die Richtung eingeschlagen, ein nord-deutscher Verein zu werden.

Aus diesen Thatsachen folgt:

a) daß der Philologenverein entschieden den Charakter einer Versamm-

lung von Fachgelehrten angenommen hat und diesen auch in der Art bewahren will, daß die Schulfragen bei seinen Verhandlungen blos geduldet werden (1. 3.).

b) daß bei dieser Duldung die Interessen der Gelehrtenschule nicht zu ihrem Rechte kommen (4);

c) daß aber das Bedürfniß ausgesprochen ist, die pädagogischen Fragen für das gelehrte und Realschulwesen gemeinschaftlich zu besprechen, und daß endlich

d) die Gefahr vorhanden ist, daß die Interessen nicht nach der Gattung der Anstalten, sondern geographisch sich sondern.

Hoffen wir nun, daß der Ruf nach einer freien Einigung Deutschlands auch in die beabsichtigten Versammlungen zu Berlin und Halberstadt eindringe, damit nicht die erstere das Interesse der Schule, die andere ihre süddeutschen Genossen von sich ausschließe oder wenigstens unberücksichtigt lasse.

Am besten würde freilich beiden Theilen geholfen werden, wenn die Philologenversammlung ihren Fachcharakter entschieden ausspräche und die Schulfragen gänzlich dem neuen Verein für Gelehrten- und Realschulen zuwiese; dieser aber eine Zeit für seine Versammlungen wählte, welche dem philologischen Theil ihrer Mitglieder die Möglichkeit ließe, auch die Philologenversammlung zu besuchen, und was den Ort betrifft, einen billigen Wechsel zwischen Nord- und Süddeutschland festsetzte.

Diese Frage halten wir zunächst für wichtiger und dringender, wenn beide Vereine ungeschmälert nebeneinander bestehen sollen, als die beiden, welche J. C. in der Zeitschrift für die Alterthumswissenschaft 1847 Nr. 120 am Schlusse seines Berichts aufwirft, wiewohl wir auch diesen Vorschlägen beitreten, daß nämlich erstens die Kosten für die Vorbereitungen 2c. von der Versammlung selbst bestritten werden und die Behörden des Versammlungsortes blos ein Lokal einräumen, zweitens der Präsident der Versammlung erst von und in dieser gewählt werde. Sch.

2.

Auch ein Wort zur Aufstellung und Feststellung des Zweckes der alljährlichen Versammlungen deutscher Philologen und Schulmänner. Von Dr. Friedemann, herzogl. nass. Oberschulrathe.

Als Hofrath Fr. Thiersch von München bei dem Jubelfeste der Georg-August-Universität zu Göttingen im J. 1838 den Vorschlag für die obigen Versammlungen machte, konnte die Idee des Ganzen, wie sie sich bisher im Laufe der Zeit entwickelt hat, noch gar nicht klar vorliegen. Wir müssen ihm also für die heilsame Anregung vielfach danken, und dürfen ihm wegen der etwaigen Unklarheit ganz und gar nicht zürnen. Den Lehrern und Anbauern der altklassischen Philologie auf Universitäten und Gymnasien galt der Vorschlag zunächst, und wie sie ihn angenommen und schon zehn

Jahre hindurch ausgeführt und weiter gebildet haben, zeigen die gedruckten Verhandlungen. Die „deutschen Philologen und Schulmänner" fühlten sich aber bald für alle Zwecke und Bestrebungen, die unter ihnen sich auf oder hervorthaten, durch Zeit und Umstände mehrfach beengt. Es war natürlich, daß nicht nur der obige Titel an sich, sondern auch die Neuheit und Wichtigkeit der Sache, das „Zusammensein vieler berühmter und hochgeehrter Persönlichkeiten aus Deutschland und den Nachbarländern, nicht blos verschiedene Freunde des klassischen Alterthums aus allerlei Ständen, sondern auch Schulmänner der mannigfaltigsten Gattung, zumal aus der Nähe des jedesmaligen Kongreßortes, herbeigezogen. Die Listen zeigen Theologen, Juristen, Mediciner, Kameralisten, Staatsmänner, Künstler u. s. w., und unter den Schulmännern erscheinen Universitätslehrer, Gymnasiallehrer, Reallehrer, Elementarlehrer, Privatlehrer, Hauslehrer, Kandidaten und Studenten. Jedermann wollte die Philologen, ihre Verhandlungen und die Art ihres ganzen Gebahrens kennen lernen.

Wie Einzelne der Geist drängte, geschahen die Anmeldungen zu Vorträgen, daß aber die Zeit nicht ausreichte, um jedem Zweige der zwar beschränkten, aber vielgliederigen, altklassischen Philologie in Theorie und Praxis Raum und Genüge zu geben, lag am Tage, und es mußten daher Beschränkungen eintreten. Je näher Vortragenden oder Zuhörenden irgend ein Gegenstand war und sie darum besonders interessirte; um so unangenehmer berührte die scheinbare oder wirkliche Zurücksetzung. Aber die Nothwendigkeit einzelner Beseitigungen war unumgänglich.

Nun denke man sich die täglich wechselnde Ausdehnung der Forschungen in dem Gebiete des Lebens, der Kunst, der Sprache rc. von den alten Griechen und Römern, und wie hier jede Einzelheit, je nach Wahl und Behandlung, mit und ohne fruchtbare Parallelen unserer Zeit, das Interesse der Theilnehmenden zu fesseln und zu befriedigen vermag. Manche Zuhörer wünschten ältere, berühmte Philologen zu hören, deren Vorträgen sie vielleicht noch nie beizuwohnen Gelegenheit hatten, oder auch jüngere, geachtete und noch nicht näher bekannte. Andere wurden nun durch den Reiz der Diskussion angezogen, ohne bestimmte Ansprüche an den Gegenstand zu machen, etwa wie Voltaire, der alle Gattungen der Poesie zulässig fand, und nur eine, die langweilige, sich fern zu halten suchte. Zu Bonn im J. 1842, wo überhaupt schon durch die Toaste an der Mittagstafel die Polyglotte repräsentirt war (beschämte uns Deutsche doch fast ein Holländer durch den Gebrauch der lateinischen Philologensprache, welche wir wahrscheinlich aus Furcht vor Pedanterie fern zu halten suchen), sprach der belgische Baron Ferd. de Roisin sogar in französischer Sprache über romanische Philologie.

Seit einem Jahrzehend hat aber das wissenschaftliche Element des Unterrichtes und der Erziehung eine so große und tiefe Ausbreitung erhalten, welche Niemand zu schmälern geneigt sein wird, daß eine gleichmäßige Behandlung der Philologie und der Pädagogik in den wenigen Stunden, die zu Vorträgen und Diskussionen bestimmt sind, zumal bei so vielfach ge-

trennten Interessen der Zuhörer, schlechterdings unmöglich wird, selbst bei der umsichtigsten Leitung der Geschäfte. Daher der Drang zur Bildung von pädagogischen Special-Sektionen in besonderen Stunden. Eingedenk des alten Spruches: Sex horas dormisse sat est juvenique senique, habe ich zu Darmstadt im J. 1845 früh und spat auch diesen Sektionen unausgesetzt beigewohnt, und mich gefreut, daß ein Universitätslehrer, der philologische Professor Hermann von Göttingen, von den Schulmännern an Unermüdlichkeit sich nicht übertreffen ließ, da er eben auch das praktische Moment in seinem Seminare geltend zu machen sucht. Gern hätte ich sogar die Orientalisten gehört, wenn ihre Verhandlungen nicht mit den allgemeinen Versammlungen zusammengefallen wären. Aber wer kann solche Strapazen aushalten? Und doch blieb ich, freilich mit Wenigen, bis ans äußerste Ende, um noch die hessischen Historiker zu hören, deren Verein mit einer außerordentlichen Generalversammlung den Schluß der Philologie bildete.

Nach den Erfahrungen, die ich an mir und Andern machte, nach den Klagen, die ich hörte, nach den Rathschlägen, die von verschiedenen Seiten laut wurden, bin ich fest überzeugt, daß allerdings wahre Befriedigung der Theilnehmer und Förderung der guten Sache nur durch Theilung geschehen kann, die aber keine Trennung zu sein braucht.

Möge immerhin vor allen Dingen „Philologie" die Hauptwissenschaft und mögen „die Philologen" der Hauptstock dieser Jahresversammlungen bleiben, wie beide bisher zehn Jahre hindurch in Geltung sich erhalten haben, die zwar angefochten worden ist, aber nicht geschmälert werden konnte. Möge auch mit „Philologie" kurzweg nur die „Wissenschaft des griechischen und römischen Alterthums" in ihrem ganzen Umfange bezeichnet werden, wie kürzlich der Tübinger Professor H. Reichard in seiner „Gliederung der Philologie" (Tübing. 1846) und ganz neuerlichst der Breslauer Professor Haase im ausführlichen und gründlichen Artikel „Philologie" des neuesten Bandes (Sect. III. Bd. 23 S. 374—422) der Encyclopädie der Wissenschaften von Gruber ꝛc. (Leipz. 1847) gethan haben. Nie wird es der altklassischen Philologie an würdigem Stoffe, nie an ergiebigen Beziehungen für die Gegenwart, nie an geistreichen Bearbeitern fehlen. Denn für die Entwickelung des Menschengeistes durch die Geschichte nehmen beide Völker eine viel zu bedeutsame Stelle ein, als daß der unerschöpfliche Inhalt ihres ganzen Wesens je aufhören könnte, Gegenstand der eifrigsten Untersuchung im Einzelnen und im Ganzen zu sein. Selbst für den höheren Jugendunterricht wird die Beschäftigung mit ihren ewig-jungen Musterschriftstellern im modernen Europa unvermeidlich bleiben, wenn auch alle Pedanterieen wegfallen, die in alter und neuer Zeit irrthümlich daran geknüpft waren und die wohlthätigen Folgen zum Theil verkümmerten.

Aber es haben sich die orientalischen Philologen zu den altklassischen gesellt und sind von ihnen nicht abgewichen, sondern freundlichst auf- und angenommen worden. Wird man die occidentalischen Philologen, wenn sie sich anschließen wollen, nach solchem Vorgange abschlägig bescheiden können? Stehen doch alle romantische Dialekte von Westeuropa in viel

unmittelbarerem Zusammenhange mit Sprache und Geschichte der altklassischen Welt, als die weit entfernteren orientalischen Sprachen. Zudem werden dieselben gleichfalls von deutschen Gelehrten eifrigst betrieben, und bilden sogar ein bedeutendes Element unseres socialen und wissenschaftlichen Lebens, wie des Lehrstoffes in den jetzigen höheren und niederen Unterrichtsanstalten aller Art. Ja, diese ganze „moderne Philologie“ ist eine legitime Tochter der „antiken,“ und kann daher von ihr nicht verstoßen werden, sondern darf vielmehr auf sorgsame Pflege Anspruch machen. Ohne allbekannte Thatsachen hier zu wiederholen, nehme ich Bezug auf meinen Aufsatz in Herrig's und Viehhoff's „Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen“ (Elberf. 1847) Bd. II. Heft II. S. 255—274: „der modernen Philologie wird fortdauernde Rücksicht auf die antike empfohlen.“ Mit großer Befriedigung ersehe ich, daß Haase S. 392 Anm. 47 die Analogie vorurtheilsfrei anerkennt und das Kämpfen für Berechtigung der modernen Philologie gegen die Humanisten eine unnöthige Bemühung nennt, der modernen aber manche nützliche und nothwendige Rathschläge ertheilt, die mit den meinigen zusammenfallen.

„Ausgeschlossen dürfte wohl bleiben können die „slavische“ Philologie. Denn wiewohl die Deutschen von jeher Pansophen und Allerwelts-Bibliothekare waren, auch bereits ein „philologisches Seminarium für die slavische Sprache und Literatur“ vom Professor Ladisl. Lebakowsky auf der Universität zu Breslau neuerdings gestiftet wurde (vgl. meinen Aufsatz ebend. Bd. III. Heft 1. S. 238 ff. „über Universitäts-Seminarien für neuere Sprachen und Literaturen“); so dürfte doch dieses Sprachengebiet den deutschen Philologen-Versammlungen, wenigstens zur Zeit noch, fern liegen. Ebenso könnte vielleicht die „deutsche Philologie“ ausgeschlossen werden, wiewohl Männer, wie M. Haupt, C. Lachmann u. A., neben der alten Philologie, auch in der deutschen ihre Lorbeeren sich verdient haben, und nicht blos docti utriusque linguae, sondern sogar trilingues sind. Denn die neuen „Germanisten-Versammlungen“ wollen zwar Recht, Geschichte und Sprache mächtig umfassen, aber die letztere Abtheilung fand doch bis jetzt zu Frankfurt a. M. und zu Lübeck noch eine allzu sparsame Berücksichtigung.

Wie man nun aber auch Begriff und Umfang der „Philologie“ enger oder weiter fassen mag; sie wird immer weit mehr sein, als bloße „Linguistik“ (Sprachwissenschaft), wenn schon W. v. Humbold dieser letzteren eine viel bedeutsamere Ausdehnung gegeben hat, indem er den Sprachgeist als unablösbar vom Volksgeiste unwidersprechlich nachwies, während Al. v. Humbold im neuesten (zweiten) Bande des „Kosmos“ sogar die „Natur-Auffassung“ der Alten als lehrreiches Produkt ihrer Gesammtweltanschauung uns vorführt. Darum stehet gar nicht zu befürchten, daß das unendlich reiche Gebiet der „Philologie“ die Jahres-Kongresse ohne Material lassen könnte, selbst wenn sie sich einzig und allein auf die „antike“ beschränken wollten oder müßten. Dies lehrt schon die wechselnde, aber täglich sich reinigende, berichtigende und erweiternde Darstellung von ihren Zwecken und Mitteln.

Selbst wenn die Philologen, neben rein theoretischen Untersuchungen, auch der Praxis ihrer Wissenschaft, z. B. der Methodik des Unterrichtes derselben auf Universitäten und Gymnasien und der Bildung tüchtiger Gymnasiallehrer, ihre Aufmerksamkeit widmen wollten, wie von Anfang an dies in ihren Kreis gezogen wurde, könnte man nur allseitige Billigung dafür aussprechen. Es gehören zwar nur die zur Zeit noch streng philologischen Universitäts-Seminarien ihrer Wissenschaft ausschließlich an, und die Bildung von Gymnasiallehrern fällt schon in ein ganz anderes Gebiet, das der Pädagogik; es läßt sich aber wohl unterstellen, wie oben Beispiele aufgeführt wurden, daß selbst akademische Professoren der altklassischen Philologie den pädagogischen Rücksichten ihres Faches Rechnung zu tragen bereit sind. Denn wie große Mißverständnisse und Verwirrungen auch entstehen, wenn man die unendliche Aufgabe der Philologie, als freier, tendenzloser und unbegrenzter Wissenschaft, mit der vielfach begrenzten und von der Pädagogik näher bestimmten Tendenz des altklassischen Studiums auf Gymnasien verwechselt; so wirksam kann man nach beiden Seiten mitsprechen, wenn man sich des obwaltenden Unterschiedes beider Stellungen klar bewußt ist und sie dauernd wahrnimmt. Ich hatte Anlaß, darauf aufmerksam zu machen in den Anmerkungen zu der deutschen Uebersetzung von Ph. v. Heusde's holländischen „Briefen über das Studium der Philosophie und der alten Literatur, mit besonderer Rücksicht auf unsere Zeit" in meinen Pränesen Bd. 2. S. 204 ff. 279 ff. Aufl. 2. v. J. 1845. Das neueste Beispiel ähnlicher Verwechselung gibt ein katholischer theologischer Universitätsprofessor, Dr. Lutterbeck in Gießen, „über die Nothwendigkeit einer Wiedergeburt der Philologie zu deren wissenschaftlichen Vollendung" (Mainz 1847).

In Oesterreich begnügt man sich, ein philologisches Seminarium bei der Universität in Wien zu wünschen, wie wir deren schon lange (d. h. aber auch erst seit etwa 100 Jahren) auf allen deutschen Universitäten besitzen. Vgl. meine Mittheilung und Besprechung des Prof. Dr. Fr. Ficker zu Wien in Schmidt's österreichischen Blätt. f. Liter. u. Kunst veröffentlichtem Aufsatz „über die Nothwendigkeit eines philologischen Seminariums im österreichischen Kaiserstaate," in Mager's pädag. Revüe v. 1846. Aug. u. Sept. S. 97—107. Aber in Deutschland gehen wir jetzt bereits weiter, und wünschen, da die sogenannten Probejahre der Kandidaten des Gymnasial-Lehramtes als mehrfach nicht genügend sich ausgewiesen haben, umfassende pädagogische Seminare für die künftigen Lehrer auf Gymnasien und Realschulen, wie sie noch nirgends bestehen, obschon das kön. preuß. Ministerium Altenstein im J. 1837 Etwas dieser Art in dem bekannten ausführlichen Erlasse über die Resultate der Lorinserischen Streitfrage zusagte, aus hinreichenden und namhaft gemachten Gründen. „Eigene „Erinnerungen an die philologisch-pädagogischen Uebungsanstalten der ehemaligen Universität Wittenberg unter den Professoren Lobeck und Pölitz in den Jahren 1810—1813," welche ich, als Opfer der Dankbarkeit, in dieser Zeitschrift v. 1847. Heft 3. S. 472—480 niederlegte, führten mich auf die „alten Vorschläge zu Bildungsanstalten für Lehrer in Gymnasien und Realschulen,"

welche Pölitz in seiner „praktischen Erziehungswissenschaft" (Leipz. 1806) Bd. 2. S. 254 ff. darlegte, und welche ich in Mager's pädag. Revüe v. 1848. Febr. S. 152 ff. mittheilte, um zu beweisen, daß schon vor länger als 40 Jahren vor der Schlacht von Jena, in der patriarchalischen Zeit des heil. römischen Reiches deutscher Nation, die Mängel mächtig hervortreten, so daß jetzt ähnliche Wünsche eben nicht unzeitig und voreilig genannt werden dürfen.

Aber alle hierher gehörigen Fragen, wie nahe sie auch mit antiker und moderner Philologie zusammenhängen, gehören doch durch und durch in die bisher nur spärlich bei den „Verhandlungen deutscher Philologen und Schulmänner" vertretene Pädagogik, und verlangen, zumal in unserer organisationsreichen und reformtüchtigen Zeit, eine ganz eigene, vollere Behandlung, wie sie in untergeordneten Nebenstunden nun und nimmermehr gewährt werden kann. Daraus folgt mit unausweichlicher Nothwendigkeit, daß auf den Jahreskongressen die Philologie entweder der Pädagogik einen größeren Raum gönnen, oder sich ganz von ihr trennen muß. Das Letztere ist nun von Seiten der Realschulmänner beabsichtiget, welche sich 1847 zu Gotha mit den Gymnasiallehrern vereiniget haben, um im Herbste 1848 zu Halberstadt eine von den Philologen abgesonderte, nur für Pädagogik bestimmte Versammlung zu halten. Vgl. Mager's Erklärung in der pädagog. Revüe v. 1848, Febr. S. 149 ff.

Diese Trennung ist aber in mehrfacher Beziehung unerwünscht und verspricht schon äußerlich keine ersprießliche Folgen. Denn wer kann, wenn er ja an einen Ort gehen würde, an zwei zugleich gehen, welche durch Raum ganz offen, vielleicht sogar durch Zeit geschieden werden? Bei den Germanisten stand eine ähnliche Scheidung bevor, aber der Gemeinsinn hat sie überwunden. Der zu Frankfurt als Theil des Ganzen neu gegründete „Verein deutscher Historiker" konnte und wollte und sollte als bloße Unterabtheilung der Germanistenversammlung nicht wohl bestehen. Daher hat er, ohne seine Selbständigkeit aufzugeben, 1847 zu Lübeck beschlossen, stets in Ort und Zeit fest bei den Germanisten zu bleiben, und mit ihnen zu Nürnberg im J. 1848 zu tagen, aber seine besonderen Angelegenheiten entweder kurz vorher oder kurz nachher zu verhandeln.

Die Versammlungen „deutscher Philologen und Schulmänner" dürfen, wenn sie diesem ihrem ursprünglichen und ununterbrochen fortdauernden Gesammtnamen und ihren bisher verfolgten Zwecken nicht entsagen wollen, eine Trennung der Philologie und der Pädagogik nicht gestatten, sondern müssen vielmehr Alles thun, um sie zu verhüten. Wie einmal die „orientalischen" Philologen zugelassen sind, so können die „occidentalischen" noch viel weniger zurückgestoßen werden, selbst wenn man ihre Verhandlungen, wie die der Orientalisten, nicht mit in die gedruckten Verhandlungen aufnehmen will, sondern ihnen, wie jenen in der „Zeitschrift der orientalischen Gesellschaft Deutschlands," überläßt, dieselben abgesondert zu veröffentlichen, wozu Herrig's und Viehhoff's Archiv sehr angemessenen Platz bietet. Wenn aber auch unter den „Schulmännern" vorzugsweise „philologische

Schulmänner" gemeint sein sollten; so kann doch das „altklassische Schulstudium" unmöglich getrennt gedacht und behandelt werden von den übrigen Unterrichtsfächern der Gymnasien, so daß ein Zurückgehen auf die Grundprincipien der Pädagogik und Didaktik unvermeidlich bleibt. Wollte man nun in die gedruckten Verhandlungen nur philologische Gegenstände zulassen, so würden zur Aufnahme der pädagogischen gewiß manche andere Blätter sich bereit erklären.

Wenn die „orientalischen Philologen" etwa am ersten Tage der Versammlung allgemeine Gegenstände zur Verhandlung auswählten, so würden gewiß manche „Philologen und Schulmänner" gern sich zeitig einfinden, um auch davon Notiz zu nehmen; die besonderen Gegenstände blieben dann für die übrigen Tage. Die „Philologen" κατ᾽ ἐξοχὴν, gleichviel ob allein antike, oder mit den modernen verbunden, blieben ungeschmälert im hergebrachten Hauptbesitze von Raum und Zeit für ihre Verhandlungen. An den Schluß könnten dann die „Schulmänner" sowohl von Gymnasien, als von Realschulen, ihre pädagogischen Verhandlungen in etwa 2 Tagen verlegen, ohne Andere zu beengen, oder von Anderen beengt zu werden. Nur eine solche äußerliche Sonderung der Personen und Sachen wird dem Ganzen wahres Heil bringen und allerlei Verständniß für obschwebende Fragen anbahnen.

Im Vertrauen auf das lebendige Interesse für alle Einheitsbestrebungen im deutschen Gesammtvaterlande übergebe ich diese friedlichen Vorschläge den deutschen Philologen und Schulmännern zu weiterer eingehender Prüfung.

Idstein, im Februar 1848.

Erwiederung auf die Erklärung der Redaktion im 1sten Heft des 4ten Jahrganges, S. 160.

Die Redaktion dieser Zeitschrift nimmt von der ungeeigneten Anmaßung des Herrn Körner im 8ten Heft der pädagogischen Monatschrift gegen meinen Aufsatz im 3ten Heft des 3ten Jahrgangs Veranlassung zu einer Erklärung, statt mich von ihrem Bedenken zu benachrichtigen, worauf ich ihr eben so offen und redlich das Verhältniß meines Aufsatzes zur Wissenschaft und zum Kapp'schen Werke dargelegt hätte, wie ich es an die Redaktion der Monatschrift bereits gethan und jener notirt habe. Redaktion und unbefangene Leser entnehmen aus meinen Angaben die Richtigkeit eines Mosaiks von Sätzen Kapp's; aber die Richtigkeit meines in der Hauptidee und ihren Nebenideen dargelegten Eigenthums, und das nicht nothwendige Namhaftmachen der für Anwendung meiner Grundsätze von Anderen gesprochenen Worte weder für Meister aus pädagogischen, noch für Lehrlinge aus wissenschaftlichen Gründen.

Dieselbe durfte erwarten, daß ich jede wissenschaftliche und in obwaltender Beziehung gemachte Bemerkung gerne aufnehmen und bereitwillig erörtern, nur Invektiven und Gehässigkeiten verachten werde, weßwegen ich, die Körner'schen Ausfälle dieser Art nur kurz und oberflächlich berührend,

blos an die Wissenschaft mich hielt. Die Aufnahme der Erwiederung darf ich um so sicherer erwarten, als Redaktionen sowohl Unparteilichkeit und Redlichkeit, als Streben nach wissenschaftlichen Erörterungen und Geradheit dem urtheilsfähigen Publikum gegenüber zu Grundbedingungen zu machen haben.

Die bewährten neuen Resultate sind absolute Ergebnisse meiner Karten- und vergleichenden Studien und Belege für meine Grundsätze, welche ich selbstständig aufstelle, aus dem einen oder anderen Welttheile oder dessen Individuen durch Beispiele belege, wofür ich das Gute benütze, wo ich es finde, und welchen ich die gehörige Allgemeinheit zu verschaffen suche, wobei ich mich nicht mit fremden Ideen behelfe. Die Grundidee meines Aufsatzes ist klar ausgesprochen, und an einzelnen Naturganzen, als Gebirgen, Ebenen und beiden zugehörigen Ländern, Flüssen, Flußgebieten und ihren Gegenden, an Meeren, Städten und ihren Situationen durchgeführt. Dieses System von Haupt- und Nebenideen kann Niemand ein Plagiat nennen, weil er es nirgends findet; seine Durchführung gründet sich auf jene Studien, deren Worte Ergebnisse von weiteren Studien einschlägiger Schriften sind, welche ich mit Aufwand von Kraft und Mühe, von Zeit und Geld zu meinem Eigenthume machte, daher verwenden kann, wie ich mich mittelst Thatsachen direkt und offen ausgesprochen habe. Ich benütze Zeit und Gelegenheit, meine Ansichten über pädagogisch-wissenschaftliche Gesichtspunkte der Mathematik und Geographie um so mehr zu veröffentlichen, als in diesen Fächern bei den verschiedenartigen Neuerungen sehr viel zu entwickeln ist. Die Red. forderte früher zur Theilnahme diejenigen auf, welche für den pädagogisch-wissenschaftlichen Kreis der Lehrfächer sich interessiren.

Mathematik und Geographie fordern bei den jetzigen Fluktuationen eine umfassende Beachtung. Letztere muß durch wissenschaftliche Begriffserklärungen sichere Grundsätze und hiedurch einen logischen Charakter nach Humboldt's und Ritter's Ideen gewinnen. Beide fehlen ihr noch ganz, so viel auch für sie geschrieben ist. In der Mittelschule sind beide Fächer weder umfassend noch energisch vertreten, was die verschiedenen Arbeiten beweisen; ja, das mathematische Studium wurde gar indirekt herabgewürdigt.

Das geographische Studium fordert zum formellen und materiellen Nützlichmachen der vergleichenden Erdkunde nach den Ritter'schen Ideen für Schule und Leben eine ganz andere Bearbeitung, als die übliche. Die Richtung nach umfassenden Grundsätzen fehlt ganz. Berghaus hat in seiner 6 Bände starken Länder- und Völkerkunde von mehr als 5000 Seiten viel geleistet. Die Resultate der für Wissenschaft und Schule, für Unterricht und Leben wirksamen Leistungen jenes versprach ich der Redaktion nach jenen Gesichtspunkten darzulegen, zugleich aber auch den Inhalt des Werkes zu berühren und den wissenschaftlichen Charakter zu beurtheilen. Die Arbeit belief sich auf 72 Schriftseiten und war der Redaktion zu ausgedehnt. Jene Zwecke kürzer zu erreichen, ohne die Gesichtspunkte zu vernachläßigen und schlumpig zu verfahren, wie es bei Beurtheilungen leider oft geschieht, und Hrn. Berghaus stümperisch zu würdigen, war nicht thunlich, weßwegen ich die Arbeit zurückzog.

Ich mache das Methodische des geographischen Unterrichtes und die Auf-

stellung allgemeiner Grundsätze zur wesentlichen Forderung für Erreichung des formellen und materiellen Nutzens. Daher sendete ich am 26. Mai 1846 der Red. den im 2. Jahrg. 3. Heft: „Ueber die Grundidee der Geographie" abgedruckten, und am 14. Juli einen anderen Aufsatz: „Die vergleichende Geographie hat ihre Grundlage in allgemeinen Grundsätzen," welcher freilich gegen manche in der Mittelschule beliebten Ansichten ging und daher (?!) nicht abgedruckt wurde. Das planlose Schwanken im geographischen Unterrichte und in seiner Behandlung für Schulen bestimmte mich zur Aufstellung von allgemeinen Grundsätzen und zu ihrer Durchführung für Bewältigung des geographischen Stoffes, wobei ich neben anderen mit dem als Plagiat angefochtenen Aufsatze (im 3. Jahrg.) begann. In diesem **trete ich weder selbstredend auf, noch lasse ich Andere reden,** um meine Haupt- und Nebenideen zu belegen, sondern **einzig und allein die Erdkunde** oder ihren Unterricht selbst, die Naturganzen, Erd- und Bodengestaltungen, die durch Karten dargelegten Bilder, und erachtete die Anführung des **Kapp**'schen Werkes um so weniger für nöthig, als ich es schon offen und bestimmt als dasjenige bezeichnet hatte*), in welchem außerordentlich viele Gedanken lägen, die, durch Grundsätze verbunden, zur umfassendsten Belehrung führten. Auf meine Erwiederung in der Monatschrift mich beziehend, unterlasse ich jede weitere Erörterung. Die Entwickelung anderer Grundsätze, ihre Veranschaulichung an Bodengestaltungen und deren Kulturstufen, an der Bevölkerung und ihrer geschichtlichen und geistigen Entwickelung, wird die Red. anderwärts veröffentlicht finden. Ihre Demonstration gegen mich sehe ich mit Ruhe und Gleichmuth an.

Die mathematischen Disciplinen erfuhren bisher und erfahren fortwährend eine sehr verschiedenartige, pädagogisch-wissenschaftlich meistens verfehlte Behandlung, welche den formellen Erfolg sehr beeinträchtigt und den Gegnern gerechte Ursachen zu Klagen und Spötteleien gibt, wie die Zusammenstellung Seeger's im 3. Jahrg. 4. Heft beweist. Diese veranlaßte mich zur Entwickelung meiner Ansichten über arithmetische und geometrische Disciplinen in zwei Aufsätzen, 3. u. 4. Heft, 1. Jahrg. Beide liegen dem Publikum vor, welches sie beurtheilen und der Red. beweisen mag, ob sie der letzteren Ausfälle auch nur im Mindesten rechtfertigen.

Verschiedene Aufsätze in der Mittelschule gegen die Mathematik als Grundprincip des realistischen Unterrichtssystems und für die Grammatik bestimmten mich, jene als solche gegen diese festzustellen. Allein dieses Thema und seine Ansichten schienen gegen die Meinung der Red. zu gehen, da sie obige Zusammenstellung von vielen gehaltlosen Ausfällen gegen das mathematische Studium und die Hervorhebung des Unterrichtes in der Muttersprache als maßgebenden Lehrzweig aufgenommen hatte. Ein Aufsatz über das Wesen des grammatischen und mathematischen Studiums, über Einfluß der Grammatik und Mathematik auf formelle Entwickelung und Bildung, und über den materiellen Nutzen beider in parallelen Entwicklungsstufen sollte

*) In Jahn's Jahrbüchern, aber nicht in der Mittelschule. Die Red.

eine Sicherstellung der Mathematik als Grundprincip bethätigen. Allein die Red. scheint der entgegengesetzten Ansicht zu huldigen.

Wodurch die Red. begründen will, an mir selbst Plagiate zu begehen, wird sie, wenn sie unparteiisch und redlich, männlich und ehrenhaft meine verschiedenen Beiträge für ihre Zeitschrift würdigt, selbst nicht wissen. Vielmehr muß sie bei genauem Erwägen der Charaktere der Grundsätze für vergleichende Erdkunde selbst erkennen, daß dieselben überall anwendbar und maßgebend sind, daß sie in der Uebereinstimmung bei Belegen und Beispielen gerade den wahren und absoluten Werth und Charakter erhalten, daß sie in allen physischen und volkskulturlichen Elementen in einander greifen, und daß die gleichsinnigen Gedanken für einen oder den anderen Grundsatz letzterem seinen wahrhaft wissenschaftlichen Werth verschaffen. Zudem fordert eine Zeitschrift für vorzugsweise materiell-pädagogische Richtung eine ganz andere Bearbeitung der Gedanken, als eine für die streng formelle und humanistische Richtung, was ich der Red. nicht erst zu erklären oder zu beweisen brauche.

Sie ist im Irrthum, wenn sie wirklich meint, wegen Beobachtung einige Beiträge zurückgewiesen zu haben, von deren einem sie im 4. Heft der Monatschrift 1847 begegnet sei, was sie daraus ersieht, daß ich ihr diesen Aufsatz am 8. Februar 1845 zugesendet hatte, den sie mir wegen der politischen Tendenz (?!) im 15. Juli 1845 zurückgehen ließ, worauf ich ihn wegen weiterer Beleuchtung verschiedener Ansichten und Beziehungen, wegen Charaktere des Mittelstandes und dessen Aeußerungen in Preußen während der Herbstferien 1846 umarbeitete und am 31. März 1847 der Red. der Monatschrift zugehen ließ. Da jener Aufsatz der erste (? vielmehr der im 1. Jahrg. S. 323 flg. abgedruckte war der erste) an die Redaktion der Mittelschule gesendete war, so konnte sie die von ihr angegebene Bemerkung an meinen Beiträgen nicht gemacht haben. Beurtheile diese Thatsache mit ihr jeder Unbefangene. Bezieht sie jene anziehliche Aeußerung auf spätere Arbeiten, so ergibt sich das Unrichtige von selbst, und findet jene ihre Widerlegung in der absoluten Allgemeinheit und Wissenschaftlichkeit der Grundsätze.

Die vielleicht ironisch sein sollende Bemerkung wegen Abfall von Gewohnheit kann ich nur belächeln und zur eigenen Beachtung zurückgeben. Meine berührte Erwiederung besagt das Weitere. Noch geringfügiger erscheint der anziehliche Ausfall wegen Vielschreiberei. Ich verwende Zeit und Kraft zu ernsten und möglichst umfassenden Privatstudien, zur Bearbeitung der gewonnenen Resultate in verschiedenen Abhandlungen und zur Veranschaulichung der Grundsätze durch Belege und Beispiele. Ob die Red. nicht weit mehr Zeit auf ihr Redaktionsgeschäft verwendet, also wenigstens mittelbar nicht viel mehr schreibt, brauche ich nicht zu untersuchen. Lasse man den Thätigkeitskreis des Anderen unangetastet. In jedem Falle hätte sie diese ungeeignete Anspielung besser unterlassen. Es ist widerwärtig, solche kleinliche Dinge auch nur berühren zu müssen; sie haben in keiner Beziehung auch nur geringen Werth.

Die Beurtheilung des Kapp'schen Werkes geschah schon lange von mir selbst. Das Verhalten der Red. gegen mich persönlich ist mir gleichgültig,

gegen wissenschaftliche Bestrebungen aber insofern willkommen, als ich von ihr den geographischen Theil der Zeitschrift repräsentirt und mich vielleicht mit ihr auf wissenschaftlichen Boden versetzt sehe, wo wir uns direkt und offen, würdig und männlich begegnen, jedenfalls aber nicht beklecksen werden, da ich Gemeinheiten verachte.

Ob andere Zeitschriften für Veröffentlichung wissenschaftlicher Entwickelungen Raum haben, wenn es mir um solche zu thun ist und ich Zeit dafür habe, wird die Erfahrung lehren. Möge die Redaktion diese Bemerkungen in derselben offenen Absicht und redlichen Meinung, in welcher ich sie niederschrieb, aufnehmen und möglichst bald zum Abdrucke fördern, wodurch nach meiner Ansicht an Unparteilichkeit gewonnen wird. Prof. Dr. Reuter.

Bei dieser Erwiederung des Hrn. Prof. Reuter fiel uns ein, was der Redner Lysias von gewissen Selbstvertheidigern in Athen sagt: *ἐν τῇδε τῇ πόλει εἰθισμένον ἐστὶν πρὸς μὲν τὰ κατηγορημένα μηδὲν ἀπολογεῖσθαι, περὶ δὲ σφῶν αὐτῶν ἕτερα λέγοντες ἐνίοτε ἐξαπατῶσιν, ἀποδεικνύντες ὡς στρατιῶται ἀγαθοί εἰσι ἢ ὡς πολλὰς τῶν πολεμίων ναῦς ἔλαβον κτλ.* (c. Eratosth. §. 38); denn was er von seinen mathematischen Aufsätzen und Recensionen sagt, gehört nicht zur Sache; in dieser selbst aber erleidet durch seine obige Erklärung einmal das Urtheil der Redaktion und wahrscheinlich auch das des Publikums keine Aenderung. Uebrigens bemerken wir, daß die Erklärung im 1. Heft dieses Jahres gegen die etwaigen Folgerungen aus dem Reuter'schen Verfahren gerichtet war, durch das wir uns **handgreiflich hintergangen** sahen, und daß wir unter den Plagiaten, die Herr Reuter an sich selbst begangen, die ewige Wiederholung derselben Gedanken in seinen verschiedenen uns zugesandten Aufsätzen verstehen. Uns weiter über den Werth derselben und die Gründe unserer Zurückweisung auszusprechen, halten wir nicht für passend. Wir wollten nur bei jener Gelegenheit Herrn Prof. Reuter öffentlich die Mitarbeiterschaft aufkündigen, wozu wir nach obigem Vorgang für berechtigt werden erkannt werden. Die Redaktion.

Druckfehler.

Seite 302 Z. 18 lies: *γοὐδέν.*
— 303 Z. 5 lies: הָמָה, הָמָּת, הֹהם, תְּהֹרֹם
— — Z. 6: גִבְעָה, גָּבִיעַ, גִיבָּה, גַּבִּים
— — Z. 7: כָּרַע
— — Z. 13: אָצַר
— — Z. 14: עָזַז, עיז
— — Z. 17: חָצֵר
— — Z. 18: כָּתַר und so כ im nächsten Worte statt ב
— — Z. 10 v. u. (אחעגכק)
— — Z. 8 v. u. (u. s. w. ט ד)
— — Z. 7. v. u.: allen st. alten.

Aufruf an Deutschlands Lehrer.

Das deutsche Volk ist erwacht; neues frisches Leben pulst in seinen Adern. Von dem russischen Winde der Memel bis zu den französischen Wellenschlägen der Mosel vernehmen wir den Ruf nach einem einigen Deutschland. Was Jahrhunderte vergeblich ersehnt worden ist, das soll jetzt ins Leben treten. Die Paulskirche zu Frankfurt will das Gebäude der deutschen Einheit und Freiheit gründen!

Aber was würde der herrlichste Bau nützen, wenn nicht der rechte Geist in ihm lebte? — Diesen rechten Geist im Volke zu wecken, wo er schläft, — zu kräftigen, wo er matt darniederliegt, — zu leiten, wo er in falsche Bahnen sich verirrt; das ist die Aufgabe der deutschen Volkserziehung, die großentheils in den Händen der deutschen Lehrer liegt. Diese aber vermögen ihre Aufgabe, wie sie die Gegenwart hinstellt, nur dann entsprechend zu lösen, wenn sie sich für diesen großen Zweck vereinigen.

Der Wunsch nach Vereinigung hat sich allerdings schon längst im Lehrerstande geregt: es haben sich Vereine gebildet zu gegenseitiger Anregung und Belehrung, aber sie reichen für die Gegenwart nicht mehr aus. Denn sie waren gegründet auf eine für die alte Zeit genügende, sehr beschränkte Ansicht von Volkserziehung und umfaßten daher auch nur immer die Lehrer gewisser Schulen. Jede Art von Schulen schloß sich mit ihren Lehrern von allen andern Arten geflissentlich ab. Fremd oder hochmüthig sahen sich die Arbeiter gegenseitig an, weil sie an verschiedenen Stockwerken der Volkserziehung arbeiteten. Die Männer, welche hoch oben die Kuppel wölbten, mochten das

Werk Derer, welche tief unten den Grund legten, nicht anerkennen, und Die, welche aus dem mittlern Stockwerk heraussahen, fühlten zwar, daß es noch ein Stockwerk über ihnen gab, aber sie dankten doch Gott, daß sie über Diejenigen hinwegsehen konnten, welche unter ihnen tagewerkten.

So darf es, so kann es nicht bleiben, wenn der Ruf nach einem einigen starken deutschen Volke eine Wahrheit werden soll. Jener alte Geist muß zuerst aus dem Lehrerkörper hinausgetrieben werden und ein neuer Geist muß in ihn einziehen, daß er dann zur Feier eines steten Pfingstfestes auf das deutsche Volk ausströme.

Darum sind aus allen deutschen Landen, namentlich aus Preußen, Thüringen, Hannover, Hessen, Württemberg, mahnende Stimmen ergangen an die „zweite allgemeine sächsische Lehrerversammlung:" eine bestimmte Anregung zu geben zu einem deutschen Lehrerbunde.

Und darum ergeht an Euch, deutsche Lehrer und Jugenderzieher, nun von uns der Aufruf zur

Gründung eines allgemeinen deutschen Lehrervereins;

an Euch Alle, die Ihr an der Bildung der deutschen Jugend arbeitet; ob Ihr dem Kindlein in der Bewahranstalt die ersten Laute seiner Muttersprache lehrt, oder ob Ihr mit Eurem gereiften Zöglinge den Homer und Cicero lest; ob Ihr dem Knaben das A B C aufschließt, oder ob Ihr den Jüngling in die heiligen Hallen der Wissenschaft einführt; ob Ihr Gelehrte oder Berufsmänner bildet; ob Ihr an den erschienenen oder an einen zukünftigen Messias glaubt; ob Ihr römisch- oder deutsch-katholisch Euch nennt; ob Ihr einer strenggläubigen oder freien Gemeinde angehört. Wir treiben Ein Werk, lasset es uns in Einheit treiben, damit es gedeihe! Lasset uns zusammentreten zu dem

Allgemeinen deutschen Lehrervereine!

Sein Zweck ist: die Verwirklichung der einigen deutschen Volksschule in ihrem Gesammtorganismus.

Für die Bildung dieses allgemeinen deutschen Lehrervereins

erlauben wir uns folgenden Vorschlag. In jedem deutschen Lande bilde sich ein Landesverein, welcher sich auf Bezirks- und Kreisvereine gründe. Aus diesen Landesvereinen werden Abgeordnete zu den Versammlungen des allgemeinen deutschen Lehrervereins gesendet. Wir hoffen, daß in jedem deutschen Lande sogleich ein Ausschuß aus Lehrern aller Bildungsanstalten zusammentrete und die Lehrervereine organisire.

Heute hat sich in Dresden der sächsische Landesverein gebildet. Er hat in Gemeinschaft mit den mitunterzeichneten nichtsächsischen Lehrern Dresden zum einstweiligen Vorort bestimmt. Zugleich ist beschlossen worden, in Eisenach den 28., 29. und, dafern nöthig, 30. September d. J.

die erste Versammlung des allgemeinen deutschen Lehrervereins

zu halten, zu welcher alle Lehrer Deutschlands freundlich eingeladen, Abgeordnete aus allen deutschen Gauen mit Sicherheit erwartet werden.

Die Beitrittserklärungen und alle sonstigen Zuschriften werden postfrei

„An den einstweiligen Vorstand des allgemeinen deutschen Lehrervereins in Dresden"

erbeten.

Alles sammelt sich unter der Fahne der Einheit. Deutsche Lehrer, reißet auch Ihr die Euch trennenden Schranken nieder! Lasset uns als Brüder arbeiten an dem großen Werke, das uns anvertraut ist: an der Bildung des deutschen Volkes! —

Dresden, den 5. August 1848.

Der einstweilige Vorstand des allgemeinen deutschen Lehrervereins in Dresden:

Berthelt, Bürgerschuldirector.
Dr. Köchly, Gymnasiallehrer.
Lansky, Bezirksschullehrer.
Steglich, Seminardirector.
Zschetzsche, Bürgerschullehrer.

Caspari, Subrector in Chemnitz.
Dreßler, Seminardirector in Bautzen.
Feldner, Oberlehrer in Hainichen.

Finke, Cantor in Plauen.
Dr. Fricke, Privatdocent in Leipzig.
Gollnisch, Lehrer in Striegau bei Breslau.
Günnel, Lehrer in Plauen.
Heusinger, Lehrer in Rodach im Herzogth. Coburg.
Hientzsch, Seminardirector in Potsdam.
Kämmel, Subrector am Gymnasium in Zittau.
Kell, Redacteur der sächs. Schulzeitung in Leipzig.
Dr. Ledebur, Director der Real- und Handelsschule in Magdeburg.
Lindemann, Conrector am Gymnasium in Zwickau.
Lützelberger, Gymnasiallehrer in Altenburg.
Melde, Lehrer in Groß-Oehsa bei Löbau.
Noack, Lehrer in Erlbach bei Oberlungwitz.
Sammler, Lehrer und Organist in Oelsnitz.
Scholz, Seminaroberlehrer in Breslau.
Schultheiß, Lehrer in Nürnberg.
Thomas, Lehrer in Möckern bei Leipzig.
Wander, Stadtschullehrer in Hirschberg in Schlesien.
Zeiß, Schuldirector in Jena.

Nachricht.

Aus allen Gegenden Württembergs laufen zustimmende Erklärungen zu voranstehendem Aufruf ein. In Reutlingen hat sich bereits ein Bezirksverein zum Anschluß an den allg. deutschen Lehrerverein gebildet, welcher in nächster Zeit den Lehrerverein des Schwarzwaldkreises veranlassen wird, sich ebenfalls als Glied des nationalen Vereins zu konstituiren. Der Vorstand des ersteren wird mit den Vorständen der übrigen Schul- und Lehrervereine und mit andern Schulmännern in den Herbstferien d. J. eine allgemeine Versammlung von Lehrern aller Arten und Stufen der Schule veranstalten, um einen **Landesverein** im Sinne des Aufrufs zu gründen.

Inzwischen richten wir an diejenigen Collegen aus den verschiedenen Anstalten, denen Geschäfte und Mittel es erlauben, die Bitte, die Versammlung in Eisenach besuchen, um an den dortigen Verhandlungen und Beschlüssen Theil zu nehmen, und alsdann der im Oktober folgenden Landesversammlung mündlich Mittheilung darüber machen zu wollen.

Die Redaktion
der pädag. Vierteljahrsschrift.

I. Abhandlungen.

Zur Schulreform in Württemberg.

(Vorbericht.)

Der Lehrerverein vom Schwarzwaldkreis hat seine diesjährige (6.) Versammlung zu Balingen, wie gewöhnlich am 24. Juli, abgehalten. Der Besuch war auffallender Weise minder zahlreich als sonst, doch waren alle Arten von öffentlichen Schulanstalten vertreten. Auch mehrere Geistliche nahmen Antheil daran. Die Verhandlungen betrafen:

I. den „Entwurf einer neuen Schulordnung für die gelehrten Schulen des Landes;"

II. die Gesammtorganisation des Schulwesens. In Beziehung auf I. wurden folgende Beschlüsse gefaßt:

1) Die Versammlung tritt den in der pädagogischen Vierteljahrsschrift (bei Ebner und Seubert in Stuttgart) erschienenen Beurtheilungen, soweit sie nicht auseinander gehen, bei; was jedoch den hauptsächlich streitigen Punkt, die griechische und lateinische Composition, betrifft, so erklärt sich die Versammlung für den Grundsatz, daß die Lektüre der Klassiker Hauptzweck des klassischen Sprachunterrichts sei und daher die Composition (lateinische und griechische) nur als Hülfsmittel zur Einübung der Grammatik angewendet, eben deßhalb schon bei Schülern unter 14 Jahren bedeutend beschränkt und ihr formell bildender Nutzen durch eine entsprechende Methode bei der Exposition ersetzt werde. Ein besonderer Wochentag für Compositionsübungen allein sollte nicht mehr stattfinden und im Landexamen sollte die Composition nicht mehr als jedes andere Fach zählen.

2) Eine besondere (exclusive) Elementarklasse für höhere Anstalten wird für überflüssig, beziehungsweise für nachtheilig

erkannt und gewünscht, daß ihre Aufgabe an die Volksschule zurückgegeben werde, in der Voraussetzung jedoch, daß künftig auch in den Elementarklassen der Volksschule die Schülerzahl auf eine Normalzahl von 40—50 beschränkt und vorzugsweise geübte, ältere Lehrer mit entsprechender Besoldung, gerade an diesen Anfangsklassen angestellt werden. Strengere Prüfung der Fähigkeiten bei der Aufnahme in eine höhere Schule liegt zugleich im Zweck dieser veränderten Einrichtung.

3) Die kleinen lateinischen Schulen sollten aufgehoben und mehrere zusammen je an dem passendsten Orte in eine vollständige Gelehrtenschule (Provinzialgymnasium) verschmolzen werden. Nur solche Anstalten jener Art dürften ausnahmsweise noch erhalten werden, welche für ihren nächsten Zweck eine genügende Anzahl Lehrer und für Studien fähiger Schüler aufzuweisen haben. Die Dotation der übrigen sollte theils zu Stipendien an dem betreffenden Gymnasium für die Ortsangehörigen, theils für Bürgerschulen verwendet werden. Die Aufnahme in das Gymnasium soll nicht vor dem zehnten Jahr stattfinden, vorausgesetzt, daß überall solche Stadtschulen eingerichtet werden, in welche die nöthige Vorbildung sowohl für das Gymnasium, als für die höhere Bürgerschule (10—14., resp. 16. Jahr) erlangt werden kann.

Zu II. „Organisation der Schule" sprach sich die Versammlung für folgende Grundsätze aus:

1) Einheit des Schulorganismus:

a) Die gesammte Volkserziehung ist Staatssache.

b) Die Leitung derselben wird durch einen Erziehungsrath aus Sachverständigen ausgeübt, an dessen Spitze der Minister des öffentlichen Unterrichts steht.

c) Sämmtliche Schulanstalten bilden ein Ganzes mit verschiedenen Abstufungen.

2) Aufsicht über die Schule.

Der Erziehungsrath übt die Aufsicht über die Schule aus, theils durch abgesandte Kommissäre aus seiner Mitte, theils durch Bezirksschulinspektoren, welchen die Ortsschulräthe an die Seite gestellt sind. Letztere bestehen aus sämmt-

lichen selbstständigen Lehrern, den an der Schule thätigen Geistlichen und einer entsprechenden Anzahl Laien, die von der Gemeinde auf 6 Jahre, mit 3jährigem Wechsel, gewählt werden. Die Aufgabe der Ortsschulräthe wäre theils für die Bedürfnisse der Schule zu sorgen und über den regelmäßigen Schulbesuch der Kinder zu wachen, theils unter sich oder mit dem Bezirksschulinspektor (dem die Aufsicht über den Lehrgang allein zusteht) zu berathen und das Interesse für die öffentliche Erziehung im Volk zu wecken. Der Bezirksschulinspektor soll gehalten sein, zur jährlichen öffentlichen Visitation einen von den Lehrern gewählten Vertrauensmann beizuziehen und die Visitationszeugnisse, Beschwerden 2c. dem betreffenden Lehrer mitzutheilen.

3) Schulsynoden sollen regelmäßig gehalten werden, und der Erziehungsrath bei Veränderungen in der Schulverfassung an ihren Beirath gebunden sein.

4) Alle Lehrer haben gleiche rechtliche Stellung; Rangordnung und Titel sollen abgeschafft werden; ein Unterschied unter dem Lehrstand selbst ist nur durch die Stufenordnung der Anstalten begründet. Eine Besoldungsscala nach dem Dienstalter innerhalb der verschiedenen Stufen (Volksschule, Realschule, gelehrte Schule 2c.) ist wünschenswerth.

5) Aufhebung alles Schulgelds und Bezahlung der Lehrer aus einer Bezirkskasse, welche die gesetzlichen, resp. kompetenzmäßigen Beiträge der Gemeinden zu den Schulkosten einzieht. Das Uebrige aus Staatsmitteln.

Die Motive zu diesen Beschlüssen werden in einzelnen Abhandlungen in dieser Zeitschrift (4. Heft a. und b. d. J.) ausgeführt werden.

Ferner wurde beschlossen, die Lehrer an gelehrten Schulen einzuladen, in einer allgemeinen Versammlung Vertrauensmänner zur Organisationskommission zu wählen, wie dies schon von den Real- und Volksschullehrern geschehen ist.

Endlich beschloß die Versammlung: die am 5. und 6. Aug. in Dresden zusammentretende allg. sächsische Lehrerversammlung aus der Ferne zu begrüßen, ihr die diesseitige Zustimmung zu ihrem Programm auszudrücken und sie aufzufordern, in Verbindung mit den übrigen Lehrervereinen in Deutschland auf dem eingeschlagenen Wege für die Gesammtorganisation der Schule fortzuwirken.

Der Vorstand des Vereins: Schnitzer.
Der Schriftführer: Bames.

Die Verschmelzung sämmtlicher unvollständiger lateinischen Lehranstalten Württembergs in eine Anzahl vollständiger Schulkreis-Gymnasien.

Von Präceptor G. Majer in Balingen.

Kein Land erfreut sich, so weit es mir bekannt ist, einer verhältnißmäßig so großen Anzahl lateinischer Lehranstalten von so ganz verschiedenem Umfange und so ganz verschiedener Organisation, wie unser Württemberg. Nach der „Uebersicht über die im Königreich Württemberg bestehenden, dem K. Studienrathe untergeordneten Lehranstalten“ (Stuttgart. Belser 1843), einem Schriftchen, das ich, wiewohl sich seither im Einzelnen Manches geändert hat, in Ermanglung einer mir zugänglichen neuern Quelle in statistischer Beziehung zu Grunde lege, haben wir 6 Gymnasien, 4 evangelische Seminarien, 2 kathol. Convikte, und nicht weniger als 73 lateinische Landschulen, von 21 Elementarschulen nicht zu sprechen. Und zwar bestehen zwischen diesen Anstalten unter sich selbst wieder die größten Unterschiede im Umfange und in den Lehrkräften. Schon bezüglich der Gymasien unterscheidet der „Entwurf“ vollständig organisirte und „nicht ganz“ vollständig organisirte Gymnasien. Die Ly-

---

Bemerkung. Die Grundgedanken dieses Aufsatzes wurden in der Lehrerversammlung des Schwarzwaldkreises in Balingen am 24. Juli d. J. vom Verfasser vorgetragen; auf den Wunsch des Herrn Vorstands des Lehrervereins später niedergeschrieben, erscheinen sie hier in einer etwas weiteren Ausführung.

ceen sollen, zum Unterschiede ohne Zweifel von den „nicht ganz vollständig organisirten" Gymnasien ihre Schüler nur bis zum 16ten Jahre führen dürfen (§. 118. 122); doch kann, wo es gewünscht wird, für die 16—18jährigen Schüler, welche direkt vom Lyceum aus die Universität besuchen wollen, der Rector eine Selecta bilden (§. 124), d. h. das Lyceum kann sich zum Gymnasium erweitern. Ein sehr bemerkenswerther Unterschied aber zwischen den einzelnen Lyceen ist dadurch gegeben, daß die untere Abtheilung desselben, je nach dem Umfange der einzelnen Anstalten, 3, 4 oder 5 Lehrer haben können (§. 120). Die lateinische Landschule nun aber vollends stellt rücksichtlich ihrer Organisation das Non plus ultra der Mannigfaltigkeit dar: ihr specifischer Unterschied von Gymnasium und Lyceum ist — nämlich auf dem Papier — der, daß sie ihre Schüler nur bis zum 14ten Jahre führt; sie kann nun aber sein: 1) eine vollständige lateinische Schule (§. 110), bestehend aus einer Elementarklasse (8tes bis 10tes Lebensjahr), einer unteren Präceptoratsklasse (10tes bis 12tes Jahr), und einer obern Präceptoratsklasse (12tes bis 14tes Jahr); 2) eine unvollständige latein. Schule (§. 114) mit nur 2 Lehrern, den Elementarlehrer mit eingeschlossen; 3) eine unvollständige latein. Schule mit dem Charakter der Abnormität (§. 117), d. h. eine lateinische Schule mit Einem Lehrer für alle Altersklassen vom 8ten bis 14ten Jahre, ohne Elementarschule. Auch diese Schule aber zerfiel eigentlich wieder in zwei Unterabtheilungen, nämlich a) in solche Schulen, wo der arme einzige Lehrer mit, und b) in solche, wo er ohne Zuziehung deutscher Lehrer leistet, „was die Umstände gestatten."

Der Entwurf will nun alle diese so ganz verschiedenartig organisirten latein. Lehranstalten auch für die Zukunft neben einander beibehalten, mit einziger Ausnahme der abnorm-unvollständigen latein. Landschulen, auf deren Vervollständigung allerdings „mit der Zeit" solle Bedacht genommen werden.

Dagegen habe ich, nachdem ich an den ihrer Art nach entgegengesetztesten dieser Lehranstalten, nämlich zuerst an einem vollständigen Gymnasium und dann an einer abnorm-unvollständigen Landschule mehrere Jahre gewirkt habe, die Ueberzeu-

gung gewonnen, daß nur die vollständigen Gymnasien beibehalten werden, alle andern latein. Lehranstalten dagegen zu vollständigen Gymnasien erweitert, beziehungsweise eine ganze größere Anzahl derselben je in ein einziges Schulkreis-Gymnasium zusammengeschmolzen werden sollte. Diese vollständigen Gymnasien alle aber sollten dann auf eine solche Weise organisirt werden, daß sie die Vorzüge der bisherigen kleineren lateinischen Lehranstalten in sich vereinigen würden, ohne doch ihre so bedeutenden Mängel in sich aufnehmen zu müssen.

Zur Motivirung dieser meiner Ansicht weise ich zunächst auf die Erfahrung hin, die man, wie ja auch der Entwurf andeutet, an den Lyceen gemacht hat; denn was ist die hier gestattete Selecta andres, als das klare Geständniß, daß es eben an einer solchen Anstalt vor dem Abgang zur Universität zu keiner rechten Ruhe kommt? Das Bedürfniß, über das 16te Jahr hinauszugehen, ist zugegeben, ja es ist angedeutet, daß dasselbe auch nicht abgewiesen werden solle; aber die Lehrkräfte, so wie sie zum angegebenen Zweck erforderlich sind, auch in Wirklichkeit aufzustellen, was eine Erweiterung des Lyceums zum Gymnasium wäre, davon wird Umgang genommen. Dies wäre nun ganz schön, wenn es sich hier nur um eine Darstellung und Erhaltung aller, wenn auch mangelhafter Zustände handelte; allein der Entwurf will eine neue Schulordnung geben, er will schaffen, er will organisiren. Aber flicken ist nicht organisiren.

Ferner glaube man ja nicht, daß der angedeutete Uebelstand nur die Lyceen treffe; nein, ganz analoge Fatalitäten kommen an lateinischen Landschulen vor, ja sie sind mir selbst schon mehrmals an meiner „abnorm-unvollständigen" Schule vorgekommen. Hier ist ein Schüler, der den Cursus der lateinischen Schule beendigt hat, aber nun doch auch noch den Cursus der 7ten und 8ten Gymnasialklasse, durch Privatstudium, begreiflicher Weise unter täglicher Anleitung von Seiten seines bisherigen Lehrers, in seinem Heimathsorte in wohlfeiler Gemüthlichkeit durchzumachen wünscht; dort ist ein junger Schreiberei-Verwandter, hier ein angehender Pharmaceute, dort ein Incipient der Chirurgie; — diese Leute alle möchten ihren Schulsack nicht ganz verlieren, sondern eher denselben etwas besser noch füllen; nun

ja, der arme Präceptor ist es, auf den diese wissensgierige Blicke sich richten; er darf in seinen Erholungsstunden, und bei den schlechten Zeiten meist ohne Honorar, einstehen für den Mangel, daß nicht jedes Landstädtchen ein Gymnasium hat.

Doch sehen wir jetzt ab von dem gewiß auch beherzigenswerthen Umstand, daß jede latein. Lehranstalt, welche ihre Schüler nicht bis zur Universität führt, an und für sich schon über sich selbst hinausweist und in dem Publikum des Ortes, an welchem sie sich befindet, ein Gefühl des Unbefriedigtseins, des Weiterhabenwollens in vielen Fällen erwecken kann: — die unvollständigen lateinischen Lehranstalten können auch für diejenigen Altersklassen, welche ihnen gesetzlich zugewiesen sind, dasjenige unmöglich leisten, was die jetzige Zeit von der Gelehrtenschule fordert.*

Ich weiß wohl, daß unsere kleinen Landschulen schon öfters beredte Vertheidiger gefunden haben, und als persönlich Betheiligter kann ich mich natürlich nur in hohem Grade geschmeichelt fühlen, wenn das Lob, welches man uns zollt, sogar aus dem Lager der Realschule herüberschallt (cf. Mittelschule IV, 1. Vertheidigung der kleineren Realschulen von Reallehrer Jäger). „Das Landexamen beweist, sagt unter Anderem Herr Jäger, daß die latein. Schulen mit den Gymnasien wetteifern; daß der Schüler 3 bis 4 Jahre lang durch die feste Hand Eines Lehrers geleitet werde, das sei ein Vorzug, welcher manchen Vortheil einer größern Anstalt aufwiege."

Im Allgemeinen zugegeben! nur könnten aber die angegebenen günstigen Wirkungen möglicher Weise auch noch auf andere Ursachen zurückzuführen sein, nämlich z. B. 1) darauf, daß vielleicht das Landexamen nicht ganz so eingerichtet wäre, wie es eingerichtet sein sollte, und 2) darauf, daß unsere Gymnasien bisher vielleicht nicht ganz so gestaltet gewesen wären, wie sie gestaltet sein sollten.

Das Landexamen betreffend, bin ich weit entfernt, die Debatten darüber in diesen Zusammenhang hereinziehen zu wollen. Ich lege in dieser Beziehung nur kurz das offene Geständniß ab, daß ich es eben überhaupt für eine unter Menschen unmögliche Sache halte, bei 60 bis 90 14jährigen Knaben durch eine

Prüfung von etlichen Tagen eine klare Antwort auf die Frage herauszubringen, in wie weit sie alle, und um wie viel mehr wieder jeder einzelne als der andere diejenige Stufe geistiger Bildung erreicht haben, auf welche bis zu diesem Alter die Gelehrtenschule ihre Zöglinge geführt haben soll. Ja, wenn es sich noch immer um eine eingelernte Uebersetzung eines Theils einer Chrestomathie, um ein regelrechtes Argumentchen mit etwas angetünchtem Lexikonstyl handelte; dann wären unsere Examina sowohl, als unsere Landschulen hinreichend ihrem Zwecke entsprechende Einrichtungen. Nun aber die Zeit eine andere geworden ist, nun die Philologie aus einer kritischen Silbenstecherei zu einem allseitigen, vernünftigen Begreifen der klassischen Vergangenheit sich erweitert hat, nun die Gelehrtenschule neben der Philologie alle andern wesentlichen Elemente einer universellen geistigen Bildung in den Kreis ihrer Aufgaben gezogen hat: ist natürlich auch die Aufgabe der lateinischen Schule bis zum 14ten Jahre eine ganz andere, eine viel weitere und viel höhere geworden. Auch hier schon soll nicht nur der Nepos übersetzt, eine Reihe phrasengespickter Compositionsübungen durchgemacht, ein Hundert oder zwei Regeln memorirt werden; nein, es soll ein vernünftiges Verständniß des klassischen Alterthums angebahnt, es soll an den Wahrheiten der Religion, an dem logischen Gehalte der Grammatik, an den elementaren Sätzen der Mathematik, an den Thatsachen der Geschichte und der Erdkunde in den jungen Köpfen ein vernünftiges Denken geweckt und genährt werden. Und nicht nur der Lehrstoff selbst ist es, der sich ungemein erweitert hat; auch die Behandlung desselben muß sich als eine ganz andere erweisen, als in früheren Zeiten, indem der Grund zur Möglichkeit einer *geistigen Durchdringung* des Stoffes in den Knabenseelen gelegt und das Bedürfniß einer solchen geistigen Durchdringung in ihnen geweckt werden soll. Denn nur an den in *diesem Geiste* vorbereiten Zöglingen wird die höhere Gelehrtenschule und die Hochschule ihre hohe Aufgabe einer wahrhaft universell-humanen Bildung mit glücklichem Erfolge lösen können.

Und Angesichts einer solchen Aufgabe haben wir Schulen, wo 2 und 3 und 4 und 5 und 6 Alters-

klassen neben einander einem einzigen Lehrer in naiver Unbefangenheit gegenüber sitzen!

Sollte ich es ausführen müssen, wie wenig der Lehrer einer solchen Schule den Anforderungen, welche er selbst sich stellen muß, genügen kann? Wie er, der es als seine höchste Aufgabe ansieht, selbstständiges vernünftiges Denken anzuregen, im Sumpfe des Unbeschäftigtseins das Unkraut der trägen Gedankenlosigkeit, der geistigen Indolenz keimen und wuchern sehen muß! Nein, ich spreche zu Schulmännern über diesen Punkt, und darum schweige ich.

Gewiß, es ist eine Forderung, welche die Gelehrtenschule schlechterdings nicht länger wird ignoriren können, die Forderung, daß in ihr ein und derselbe Lehrer in einer und derselben Zeit auch nur eine und dieselbe Abtheilung zu unterrichten haben dürfe.

Aber — so wird entgegnet — bei der nothwendigen jährlichen Aufnahme neuer und Promotion der ältern Schüler für jeden Schüler also jedes Jahr einen andern Hauptlehrer? Ein solches System, ein solcher ewiger Lehrerwechsel, welche großen Nachtheile muß er nicht mit Nothwendigkeit mit sich führen, Nachtheile, welche doch gewiß auch zu bedenken sind? — Ich habe sie bedacht; und, ohne die Möglichkeit ihrer vollständigen Hebung behaupten zu wollen, glaube ich doch eine sehr befriedigende Lösung der betreffenden Schwierigkeiten in der von der bisherigen ziemlich abweichenden Art und Weise angeben zu können, in welcher ich diese vollständigen Gymnasien, in welche alle unsere bisherigen latein. Lehranstalten aufzugehen hätten, organisirt, fondirt und frequentirt wünschte.

Ich muß bitten, von der neuen Einrichtung, wie ich sie mir vorstelle und wie ich sie wünsche, eine kleine Zeichnung entwerfen zu dürfen. Ich denke mir Württemberg bezüglich des gesammten, unter einem Schulministerium stehenden Schulwesens in eine Anzahl von Schulkreisen, etwa in 6 — analog der kirchlichen Eintheilung in Generalate — eingetheilt. Jeder von diesen Kreisen erhielte je nach Bedürfniß 2 bis 3, im allerhöchsten Falle 4 vollständig organisirte Gymnasien; ich glaube, daß etwa 18 Gymnasien das gegenwärtige Bedürfniß bei ungefähr

4000 Schülern vollständig befriedigen könnten. Die Orte der Gymnasien wären: 1) die bisherigen 11 Gymnasial- und Lycealstädte: Stuttgart, Heilbronn, Rottweil, Ellwangen, Ulm, Ehingen, Ludwigsburg, Tübingen, Reutlingen, Oehringen und Ravensburg; 2) eine durch das Bedürfniß näher zu bezeichnende Anzahl anderer Städte, z. B. etwa: Eßlingen, Rottenburg, Calw, Göppingen, Biberach.

Die so wichtige finanzielle Frage bei dieser neuen Organisation glaube ich in einer Weise, welche nicht nur alle finanziellen Bedenken dabei im Voraus abschneiden, sondern auch den neuen Instituten ganz wesentliche **innere** Vortheile ermöglichen würde, durch folgende Vorschläge erledigen zu können: 1) Der Staat wendet alle diejenigen Fonds, welche er bisher selbst der Unterhaltung des latein. Schulwesens gewidmet hatte, ohne Ausnahme den neuen Gymnasien zu. 2) Diejenigen Städte, welche ein Gymnasium behalten oder erhalten, haben natürlich ihre bisher stipulirten Beiträge zum Mindesten fortzuentrichten. 3) Mit denjenigen zahlreichen Gemeinden, welche auf ihre bisherigen latein. Lehranstalten zum Besten der neuen Einrichtung resigniren müßten, trifft der Staat, um sie für die letztere zu gewinnen, folgende Vereinbarung: es wird denselben gestattet, die Summe, welche sie bisher zur Unterhaltung ihrer latein. Schule beigetragen hatte, in 3 gleiche Theile zu zerlegen: Das erste Drittheil muß zum Besten der großen Gymnasien abgegeben werden, so daß deren Fondirung durch diese Summen, zusammengenommen mit den unter 1) und 2) aufgeführten, ohne Zweifel vollständig gesichert wäre; das zweite Drittheil darf von der betreffenden Gemeinde zu anderen Unterrichtszwecken in ihrem Orte verwendet werden; das dritte Drittheil in Stipendien, nicht unter je 40—50 fl., für diejenigen ortsangehörigen Schüler zerschlagen, welche das Gymnasium, dem sie dann vom Schulministerium zugewiesen würden, besuchen wollen, wenn solche Schüler nämlich nach einer vierteljährigen Probezeit vom Lehrerconvent des betreffenden Gymnasiums als geeignet für die Gymnasialbildung erkannt würden.

Ich erlaube mir nun, auf einige wesentliche Vortheile auf-

merksam zu machen, welche aus der von mir vorgeschlagenen Anordnung hervorgehen müßten: 1) Die unnatürliche Bevölkerung so mancher latein. Schule mit Subjekten, welche in keiner Weise in dieselbe taugen und ihr nur schaden können, würde zum größten Theile aufhören, indem solche Subjekte zum Besuche der latein. Schule nicht mehr durch das zufällige Bestehen einer solchen im Heimathsorte verlockt wären, und die Frequentirung eines entfernten Gymnasiums, wenigstens mit Stipendiengenuß, bei solchen geringeren Individuen wegen der hiezu nöthigen Begutachtung durch den Lehrerconvent nicht wohl vorkommen könnte. 2) In genauem Zusammenhang mit dem vorigen Punkte würden die Lehrer vieler unserer Landschulen — aus diesen an solche größere Anstalten versetzt, über deren Nothwendigkeit kein vernünftiger Mensch einen Zweifel erheben wird — von dem drückenden Gefühle sich erlöst sehen, welches dem Bewußtsein entspringt, einem Amte vorzustehen, das in den Augen der meisten ihrer Mitbürger, und gar häufig auch in ihren eigenen Augen, ein fast ganz Ueberflüssiges, ein vollkommener Luxusartikel ist. Es könnte dann nicht mehr die Fatalität sich ereignen, daß einem Präceptor von seinem Dutzend Schüler eines schönen Morgens einer in die Realschule, ein anderer in die Volksschule emigrirt, weil vielleicht die Frau Präceptorin einen Kalbsschlegel einmal bei einem andern Metzger, einen Zuckerhut bei einem andern Kaufmann gekauft hatte, und die gekränkten Väter, in billiger Erwägung des Umstands, daß es mit Rücksicht sowohl auf die Fähigkeiten, als auf die künftige Bestimmung ihrer Söhne von keinem Belange sei, ob diese oder andere Schulbänke von ihnen abgerieben werden, durch die bezeichnete Maßregel ihr industrielles Interesse wahren zu müssen geglaubt hatten. 3) In Beziehung auf die Frequenz der einzelnen Gymnasien könnte die oberste Schulbehörde, wenn sie auch bei der Zutheilung der Landstipendiaten an jene lokalen, confessionellen und anderen Verhältnissen alle mögliche Rechnung tragen wollte, dennoch ohne Zweifel einen höchst wohlthätig ausgleichenden, einer unzweckmäßigen Ueberfüllung einzelner Anstalten entgegentretenden Einfluß ausüben. 4) Die Lehrer selbst, aus ihrer ländlichen Abgeschiedenheit in die Knotenpunkte wissenschaftlichen Lebens,

aus ihrer sie drückenden Einsamkeit in die belebenden Kreise freundlicher Collegialität, aus ihrer oft so wenig belohnenden und doch so mühevollen Wirksamkeit auf ein solches Feld versetzt, welches täglich den erfrischenden Anblick erfreulicher Früchte dem Auge darbietet. — Die Lehrer selbst würden nun erst ihres Lebens und Wirkens wahrhaft froh werden und in solcher geistiger Befriedigung den Sporn und die Kraft zu erhöhter geistiger Thätigkeit finden.

Doch dies führt mich auf einen die innere Organisation der gewünschten Gymnasien betreffenden Punkt, welchen ich als durchaus wesentlich für das Gedeihen dieser Anstalten ansehen muß. Soll nämlich dem nicht in Abrede zu ziehenden Uebelstand des häufigen Lehrerwechsels wirklich wirksam begegnet werden, so kann dies gewiß nicht anders geschehen, als durch eine in der Organisation der Anstalten selbst liegende Ermöglichung einer wahrhaften Collegialität. In dieser Beziehung nun aber hat die bisherige Organisation der unteren Gymnasien in der That ihr Möglichstes gethan, dem bezeichneten Zwecke entgegenzuarbeiten. Bei gleich befähigten und gleich berechtigten Lehrern durch Besoldungs-, Rang- und Titelverhältnisse künstliche Unterschiede zu schaffen, dem verdienten Alter die kräftige Jugend in auffallender, kränkender Weise vorzuziehen — das freilich ist nicht die Art, wie die für ein gedeihliches Zusammenwirken ganz unentbehrliche Collegialität unter den vielen Lehrern einer großen Anstalt geweckt und genährt werden kann. Im Gegensatz gegen dieses bisherige System verlangt nicht nur die Richtung der Zeit überhaupt, sondern auch, und vorzugsweise das Interesse jeder großen Lehranstalt selbst: 1) Das völlige Aufhören jeder Auszeichnung einzelner Lehrer derselben Stufe vor andern durch Titel und Rang; 2) das Steigen der Besoldung nicht nach der Klasse der Anstalt, an welcher der Lehrer thätig ist, sondern nach seinem Dienstalter (Fälle besonderer Verfehlungen, wo das Nichteinrücken in eine höhere Besoldungsklasse als Strafe erschiene, natürlich ausgenommen). Nur unter diesen Voraussetzungen kann an solchen großen Anstalten unter ihren vielen Lehrern eine wahrhaft freudige, vollkommen neidlose Collegialität gedacht werden; und nur so ist

es ausführbar, daß ein Lehrer seine Schüler, wie oft in Norddeutschland, durch mehrere Alterklassen fortführt, um nachher, nach 2 oder 3 Jahren erst, wieder bei den unteren einzutreten, und daß überhaupt die vorhandenen Lehrkräfte stets und allenthalben nur in wahrem Interesse der Anstalt placirt und verwendet werden, daß z. B. der nämliche Mann, welcher in den Jahren der raschen, kräftigen Jugend an einer älteren Klasse, an den in den Flegeljahren stehenden, ein feuriges Lehrertemperament erheischenden Zöglingen gewirkt hatte, — daß, sage ich, derselbe Mann in vorgerückteren Jahren den der Kindheit näher stehenden Schülern, für die er jetzt mit des Alters Geduld und abgeklärter Ruhe mehr sich eignet, sich zuwendet, und zwar daß er dies thut mit Liebe und ohne alle Bitterkeit, welche letztere doch gewiß nicht ausbleiben könnte, da, wo man gewohnt ist, die Lehrer der untern Klassen vornweg als die an Rang und Besoldung zurückstehenden, fast möchte ich sagen, als die Proletarier der Anstalt anzusehen.

Ja, man reiße nur die künstlichen Schranken ein, welche bisher so oft die Organisation unserer größeren Lehranstalten selbst zwischen die einzelnen Lehrer gestellt hat, und man wird, wie ja bisher so oft selbst trotz dieser Schranken, so künftig selten oder niemals eine Collegialität vermissen, welche die Nachtheile des Lehrerwechsels fast zu paralysiren im Stande sein wird. Liegt ja doch in der täglichen Berufsarbeit selbst für jeden Lehrer ein natürlicher Drang, Mittheilung zu suchen über die Schüler, welche er erhalten, und zu geben über diejenigen, welche er abgegeben hat, und mit den Mitarbeitern am Gesammtwerke über die Behandlung des Einzelnen sowohl, als über die Methode im Großen durch freundlichen Gedankenaustausch sich zu verständigen und sich aufzuklären.

Dies sind denn also die Ansichten und die Wünsche bezüglich der Umwandlung unserer kleineren latein. Lehranstalten in große, vollständige Gymnasien, welche ich im gegenwärtigen Zeitpunkte allseitiger Reorganisation der Beurtheilung Kundiger vorlegen wollte.

Der Horizont des Schulwesens, vor wenigen Wochen noch so hoffnungsvoll heiter, schon hat er sich verdüstert; denn aus dem ecklen, faulen Sumpfe des Pfaffen- und des Frömmlerthums ist die dumpfe, dicke Wolke der Lüge und des Truges aufgestiegen. Möge sie sich zertheilen vor dem Lichtstrahle der Wahrheit! Mögen die Hoffnungen und die Wünsche der Freunde und Beförderer einer wahrhaft humanen Bildung unsres Volkes nicht zu Schanden werden! Möge es namentlich auch in Beziehung auf unsere vaterländische Gelehrtenschule gelingen, sie durch eine ihrem Begriffe möglichst adäquate Organisation zu derjenigen Höhe emporzubilden, auf welcher es ihr möglich werden könnte, die Aufgabe, welche die Zeit an sie stellt, zu lösen und in der geistigen Weiterentwicklung unseres Volkes und unseres Staates als erster Werkmeister kräftigst mitzuarbeiten. An Schülern, glaube ich, wird es dann ihr niemals fehlen. Denn so viel man auch von der überwiegenden Bedeutsamkeit der materiellen Fragen und Interessen in jetzigen Zeiten sprechen mag: das Princip, welches dem Staate der Zukunft zu Grunde liegen soll, das demokratische Princip wird es sein, welches unsern Schulen eine erweiterte und eine erhöhte Wirksamkeit mit Nothwendigkeit verschaffen wird. Die demokratische Grundlage, auf welcher der nunmehrige Staat sich erbauen soll, wenn sie auch eben nicht ganz so „breit" ausfallen sollte, als sie Anfangs sich machen wollte, sie muß jedenfalls von der Herrschaft der Geburts- und Standesprivilegien den Staat säubern: nicht aus einer Adelskaste, nicht aus dem Thierkreis eines bureaukratischen Verwandtschaftshimmels, auch nicht aus einer, meist nur einseitiges Wissen und todten Notizenkram zu Tage fördernden Fachexamensretorte sollen fortan die Leiter aller öffentlichen Verhältnisse vorzugsweise hervorgehen; nein, der wahrhaft universell gebildete Geist und Charakter, der vorurtheilsfreie, klare Blick in alle menschlichen und staatlichen Verhältnisse, das nur durch vielseitiges Begreifen der Vergangenheit erschließbare Verständniß der Gegenwart, der nur dem gebildeten Geiste entquellende Strom wahrer Beredtsamkeit — das wird es sein, was dem Bürger der Zukunft im Kreise seiner Mitbürger Geltung und Bedeutung wird verschaffen können. Wer möchte wohl Ange-

sichts solcher Betrachtungen die wachsende Bedeutsamkeit der Gelehrtenschule im Staate, im demokratischen Staate verkennen? Die Gelehrtenschule, die an der Betrachtung der großartig-einfachen Staatsform des klassischen Alterthums und am Anschauen der alten und doch ewig neuen Kämpfe dieser Staatsformen unter einander den Keim politischen Denkens im jugendlichen Geiste weckt; die Gelehrtenschule, die dem Knaben und Jünglinge den Blick zu öffnen beginnt in die heilige Werkstätte des organisirenden Weltgeistes, der nur das Vernünftige zur Wirklichkeit gedeihen läßt; die Gelehrtenschule, die die höchsten Muster politischer Beredtsamkeit neben den reinsten und ausgeprägtesten Exemplaren politischen Charakters täglich und stündlich ihren Zöglingen vorführt, — ja die Gelehrtenschule wird in den kommenden Zeiten gewißlich nicht leer und verlassen sein. Aber sie wird auch in ihren Leistungen nicht als ein untergeordnetes oder gar unnützes Glied im Organismus des modernen Staates sich erweisen; denn sie, wenn irgend eine Anstalt im Staate, sie ist es, welche durch ihren Einfluß auf die heranwachsende Generation den demokratischen Staat einer Seits davor bewahren kann, in ein ochlokratisches Chaos sich aufzulösen, und welche andrer Seits dazu führen kann, das zu werden, was vorderhand das Ideal einer sublunaren Staatsform sein möchte, eine Aristokratie der Intelligenz und des sittlich-staatsbürgerlichen Charakters.

Zur Umgestaltung der Gelehrtenschulen mit Rücksicht auf die Real- und die Volksschulen.

Von Gymnasiallehrer Högg in Ellwangen.

„Die Bildung des Gelehrten muß ein Theil der Volksbildung sein, damit eine „innere Verständigung aller Glieder eines Ganzen stattfinde; denn nur so bleibt „Einheit in demselben." Spiller in Posen.

Schon seit mehr denn 20 Jahren wurden in Zeitschriften und größern und kleinern Werken die Gebrechen unserer lateinischen Schulen nachgewiesen, aber wie es schien vergebens. So ist z. B. die ehemals Aufsehen erregende Schrift von Prof. Klumpp „die gelehrten Schulen nach den Grundsätzen des wahren Humanismus und den Anforderungen der Zeit. Stuttg. 1829." im Ganzen ohne Wirkung geblieben. Man hat allerdings eine Versuchsanstalt gegründet; allein wie konnte man erst die zufälligen Ergebnisse derselben abwarten wollen, statt anerkannte Mißbräuche ohne weiteres abzustellen? In der Zwischenzeit — und das muß anerkannt werden — erließ die Behörde wohl auch einige Weisungen, die zum Bessern führen konnten; aber vereinzelt und unzureichend, was mochten sie wirken, zumal da, wo sie nicht gehörig durchgeführt wurden? Zehn Jahre nach jener Schrift findet man in mehreren Abhandlungen den Versuch erneuert, die Mängel unseres Schulwesens darzulegen und Verbesserungen zu veranlassen. In lebhaftester Schilderung und am umfassendsten geschah dies in den Schriften „Zur Reform des öffentlichen Unterrichts von Dr. Krauß. Stuttg. 1840." und „Das Erziehungs- und Unterrichtswesen als Angelegenheit des Staates und Gegenstand der Gesetzgebung, mit besonderer Rücksicht auf Württemberg. Reutlingen 1841.", in

letzterer vom staatsrechtlichen, in ersterer vom physiologischen und psychologischen Standpunkte aus. Sieben weitere Jahre waren verstrichen, als „der Entwurf einer neuen Schulordnung für die gelehrten Anstalten Württembergs", welcher seit 1843 vorbereitet worden, einer aus Schulmännern zusammengesetzten Kommission zur Begutachtung übergeben wurde. Allein der zu Anfang dieses Jahres veröffentlichte Entwurf zeigt, daß jene Stimmen entweder nicht beachtet und gewürdigt, oder gar nicht vernommen worden waren. Die Mehrheit der Kommission konnte sich z. B. durchaus nicht von der tiefgewurzelten Meinung losmachen, daß man schon mit dem 8. Lebensjahre anfangen müsse, eine fremde Sprache zu lernen.

Um so erfreulicher ist es, daß der Lehrerverein vom Schwarzwaldkreis in seiner diesjährigen Versammlung, sowie auch die Lehrerversammlung zu Ulm, unter andern den Antrag stellte: „Die Aufnahme in das Gymnasium soll nicht vor dem **zehnten** Jahre stattfinden, vorausgesetzt, daß überall solche Stadtschulen eingerichtet werden, in welchen die nöthige Vorbildung erlangt werden kann." Unter dieser Bedingung halten sie also einen achtjährigen Gymnasialkurs für eben so ausreichend, als einen zehnjährigen, der mit achtjährigen Knaben begonnen wird.

Somit würde, auch wenn der Eintritt zwei Jahre später erfolgt, der Jüngling wie seither in der Regel achtzehn Jahre alt zur Universität übergehen. Daß in diesem Alter die wenigsten Jünglinge für die Hochschule reif genug seien, wird man nicht leicht in Abrede ziehen. Wir wagen daher den Vorschlag, den Eintritt ins Gymnasium auf das 11. Jahr ($10^2/_3$ bis 12) festzusetzen, so daß der Jüngling 19 Jahre alt die Universität bezieht. Dies ist jedoch nicht der einzige und der Hauptgrund unseres Vorschlages; derselbe beruht vielmehr auf der Forderung einer volksthümlichen Erziehung, daß man in der allgemeinen Vorbildung eine Spaltung nach verschiedenen Ständen und Berufsarten erst spät und so spät, als nur immer thunlich, eintreten lassen dürfe. Die Anerkennung dieses Grundsatzes ist eine der Errungenschaften der Neuzeit; jetzt muß man ihn geltend

machen. Der Mangel einer deutschen und volksthümlichen Erziehung, die schroffe Trennung der Stände mit dem verrufenen Kastengeist zeugt von der Zerrissenheit in unserer allgemeinen Vorbildung. Je größer die Anzahl derjenigen ist, welche eine gemeinsame Bildung genossen haben, und je länger sie dieselbe genossen haben, desto mehrere werden sich und desto leichter werden sie sich im Leben nähern.

Aber nicht nur der Zweck der Volkserziehung fordert die oben besprochene Aenderung, sondern die Schulen selbst verlangen sie um ihrer ungestörten Wirksamkeit willen. Oder stört es die Volksschule nicht, wenn einzelne Schüler zu verschiedenen Zeiten austreten, um in andere Anstalten überzugehen, oder wenn gar ein Theil von ihnen nach einigen Jahren von da wieder zurückkehrt? Bisher haben sich allzuviele schwache Köpfe zum Studiren gemeldet und sind mit Mühe und auf Kosten der Fähigeren mitgeschleppt worden. Diese erreichten dann bis zum Schlusse des ganzen Lehrganges ein ziemlich hohes Alter. Mußte dies nicht den Unterricht hemmen? Dagegen konnte man Knaben, die das bisher gesetzliche Alter von 8 Jahren ($7^1/_2$ bis $8^1/_2$) überschritten hatten, besonders wenn sie vom Lande kamen, nicht immer zurückweisen; ja an einigen Anstalten bilden solche ältere Schüler fast die Mehrzahl. Dieselben überholen zwar meistens die jüngern und trachten um ihres Alters willen einzelne Klassen zu überspringen. Aber auch dies ist mit Störung verbunden. Daß sich bei einem Alter von 11 Jahren weit weniger untaugliche und darum unberufene junge Leute zur Aufnahme melden und herandrängen werden, und daß eine allzugroße, nicht nur für die Fortschritte, sondern auch oft für die Sittlichkeit nachtheilige Altersungleichheit weit leichter zu vermeiden sein wird, ist unzweifelhaft. Andrerseits wird es ausgezeichneten Kindern ärmerer Familien weniger schwierig werden, sich eine ihren Fähigkeiten entsprechende Bildung zu verschaffen.

Auf solche Erfahrungen, Grundsätze und Voraussetzungen uns stützend, verlangen wir daher eine dreifache Gliederung mit je 4jährigem Curs:

1. Die allgemeine Schule, bisher Volksschule genannt, behalte die Jugend vom vollendeten 6. oder 7. bis zum voll=

endeten 11. Jahre und zwar Knaben und Mädchen im gemeinsamen Unterrichte.*) Dies ist die untere allgemeine Schule.

Erst mit vollendetem eilften Jahre werden die Geschlechter abgesondert, soweit dies ausführbar ist. Daß eine Trennung derselben in den ersten Schuljahren weder für die Knaben noch für die Mädchen zuträglich sei, ist schon anderwärts ausführlicher gesagt worden. Von jetzt an treten die Mädchen in die Mädchenschule, die Mehrzahl der Knaben in die obere allgemeine Schule. Diejenigen Knaben aber, welche in der Lage sind, eine höhere Bildung anzustreben, gehen in

2. Die Mittelschule über. Diese, in die Stelle der lateinischen Schule und der niedern Realschule gesetzt, hat vier Jahreslehrgänge mit eben so vielen Lehrern, denen noch ein weiterer zur Unterstützung in Verhinderungsfällen u. s. w. beigegeben ist. Die Mittelschule gewährt die allgemeine Vorbildung ebensowohl zur Gelehrten- als zur Kunst- (Vor-) Schule (Realschule). Ihre Aufgabe ist darum keine doppelte, sondern eine einzige und ungetheilte; sie muß sich vor dem Streben nach dem, was für das Berufsleben unmittelbar nützlich ist, eben so sehr zu bewahren suchen, wie vor jener einseitigen Richtung, über welche sich die ehemaligen Schüler unserer Lateinschule zu beklagen haben, über Mangel an Natursinnigkeit und an Schönheitssinn, sowie an schnellem und sicherem, alle Verhältnisse berechnenden Ueberblicke bei größern und kleinern Unternehmungen. Doch sind es jene beiden einseitigen Richtungen nicht allein, welche einer vernünftigen Erziehung und insbesondere einer den eigenthümlichen Fähigkeiten eines Jeden entsprechenden Berufswahl entgegenstanden, sondern auch und zwar hauptsächlich der allzufrühe Eintritt in die lateinische und in die Realschule. Ist es nicht für die Eltern eine peinigende Wahl, welche sie schon bei ihrem acht- ja sechsjährigen Kinde treffen müssen, ob sie es in die Real- oder in die Gelehrtenschule schicken sollen? Mancher Vater zog die letztere nur deßhalb vor, um noch die Möglichkeit

*) Das Letztere möchte keinesfalls zu rathen sein; zum Mindesten läßt sich kein pädagogischer Zweck darin erkennen. Der Herausg.

einer spätern Wahl zu retten, oder er ließ sich überhaupt nicht durch die allein gültige Rücksicht auf die Fähigkeit seines Kindes, sondern blos von zufälligen Verhältnissen bestimmen. Auch im zehnten Jahre kommt diese Wahl noch zu früh. Daß man bei uns für dieses Alter Realschulen errichtete, zeugt von einer Verkennung der wichtigsten Grundsätze der Menschenerziehung. Man gab den Zeitforderungen nach, man folgte dem Drange materieller Bedürfnisse und erfüllte den zwar billigen, aber unklaren Wunsch, daß die Schule auch dem gewerbtreibenden, nicht einzig dem der Wissenschaft sich widmenden Theile des Volkes Rechnung tragen müsse. Man setzte damit einer einseitigen Anstalt eine andere einseitige gegenüber. Nachdem die Realschulen errichtet waren, forschte man nach der Idee derselben, vergebens, man fand sie nicht und konnte sie nicht finden, wenigstens da nicht, wo man sie hingepflanzt hatte; man hatte etwas für das Kind und den Knaben gebaut, was erst dem Jüngling gedeihlich sein kann. Jetzt scheint man wenigstens einzusehen, daß es erfolglos und gefährlich zugleich sei, dem Unterrichte schon so frühe eine materielle Richtung zu geben, wo derselbe noch ein allgemeiner, obgleich gesteigerter sein sollte. Vor dem fünfzehnten Jahre ist ein Unterricht, der einem besondern Berufe dient, unnatürlich und verwerflich. Aber bis zu diesem Alter kann sich die Naturanlage des jungen Menschen vermittelst einer alle Seiten anregenden Vorbildung, wie sie die oben besprochene Mittelschule gewähren soll, Bahn gebrochen haben; der Eine neigt sich mehr der wissenschaftlichen, der andere der künstlerischen Richtung zu. Und so theilt sich von hier an die Schule in

3. Die Gelehrten- und die Kunst-(Vor-)Schule. Beide Anstalten gewähren ebenfalls, wie die Mittelschule, nur allgemeine Vorbildung und zwar jene (die Gelehrtenschule oder Gymnasium genannt) zur Hochschule, nicht aber für eine einzelne Wissenschaft oder ein Berufsfach; diese (die seitherige Oberrealschule) gibt die Vorbildung zur eigentlichen Kunstschule (polytechnischen Schule).

Fragt man nach den Lehrgegenständen und den Mitteln, durch welche die Mittelschule und das Gymnasium ihren Zweck erreichen sollen; so können wir die Antwort hier nur in

einem schwachen Umrisse geben. Die Mittelschule nehme nur solche Schüler auf, welche die untere Abtheilung der allgemeinen Schule (s. oben) mit so gutem Erfolg durchlaufen haben, daß sie in die obere Abtheilung vorrücken könnten. Die Gelehrten-Vorschule fordere, daß die aufzunehmenden Schüler während ihres Besuches der vorhergehenden Anstalt hinreichende geistige Fähigkeiten an den Tag gelegt haben, oder die Entwicklung derselben mit großer Wahrscheinlichkeit noch hoffen lassen.

Die Lehrgegenstände: Die deutsche Sprache muß von Anfang an durch die ganze Schulzeit diejenige Behandlung finden, die wir ihr als unserer Muttersprache schuldig sind. In der Mittelschule wird sogleich im ersten Jahre das Lateinische begonnen; im dritten Jahre kommt das Englische hinzu (wir möchten diese Sprache der französischen vorziehen; man lasse bei noch schwankender Wahl zwischen beiden nur nicht Nützlichkeitsgründe allein entscheiden!). Im vierten Jahre die Geometrie. Das Griechische bleibt der Gelehrtenschule vorbehalten. Wie, das Griechische erst im 15. Lebens-Jahre anfangen? höre ich ausrufen. Doch Geduld! — das spätere Anfangen dieser Sprache hat gewiß weniger Bedenkliches, wenn man erwägt, daß durch das vorausgegangene Erlernen zweier Sprachen die Fähigkeit eine dritte zu erlernen bedeutend erhöht sei, daß eine diesem Alter angemessene Lehrweise mit einer anfangs vorwiegenden Stundenzahl den Jüngling schnell in die Sprache einführe und ihm in 4 Jahren nicht weniger Sinn und Vorliebe für dieselbe, nicht geringere Kenntniß derselben zu verschaffen wissen werde, als die seitherige Methode in sieben Jahren! Ja, wir wagen sogar zu behaupten, die zahlreichen Stimmen, welche das Griechische vom Standpunkte der Nützlichkeit aus für entbehrlich halten, und die Abneigung oder vielmehr die Scheu, es zu erlernen, rühren davon her, daß man die Erlernung dieser Sprache, welche einen wesentlichen Theil der Humanitätsstudien bildet, in das Knaben- und Kindesalter herabgezogen hat. Wir wollen also das Griechische verschoben wissen, nicht, weil die Zeit es zu fordern scheint, sondern um demselben sein Ansehen als Bildungsmittel zu erhalten, beziehungsweise wiederherzustellen. Das

Griechische bleibe fortan in den Gelehrtenschulen, und kein Schüler derselben darf, unter welchem Vorwande es auch sei, selbst nicht mit dem Willen der Eltern, die Befreiung von Erlernung dieser Sprache nachsuchen, und diese Schule kann auch keine derartige Befreiung zulassen, um so weniger, als sie ja ihre Zöglinge nicht nach deren künftigen Brodwissenschaften unterscheiden darf. Schön sagt die Majorität der oben genannten Schulkommission in ihren Motiven (Entwurf S. 176): „Die humanistische Rich„tung selbst wieder nach verschiedenen Seitenwegen zu vertheilen, „je nachdem Einer Theolog, Jurist 2c. werden will, wäre ge„fährlich und würde diese Bildung in sich selbst zu zerstören „drohen. Der schönste Schmelz des wahrhaft jugendlichen Stre„bens würde über der frühen speciellen Vorbereitung auf einen „speciellen Beruf abgestreift und die brodsuchende Altklugheit „würde ein reiches Leben allmählig zur Verödung bringen. — „Warum doch wurden, fragt Herr Bäumlein,* diese von tiefer „Einsicht und Erfahrung, wie von Liebe zur Jugend zeugenden „Grundsätze nicht festgehalten? Warum ist auch die Majorität „der Kommission selbst von dem abgegangen, was sie (S. 93 „des Entwurfs) mit so schlagender Wahrheit geltend machte? 2c."

Nach dieser Abschweifung wenden wir uns wieder zu den Lehrgegenständen. Man fordere nur die Kenntniß Einer lebenden Fremdsprache. Zur Erlernung des Französischen werde in der Gelehrtenschule Gelegenheit und Ermunterung gegeben, aber keine Verpflichtung. Diejenigen Schüler, welche diese Sprache aus eigenem Antriebe und mit Lust beginnen, werden damit noch in den zwei letzten Jahren weiter kommen, als es die Gesammtheit der Schüler mit Unlust bisher in 4 oder 5 Jahren brachte.

Wir setzen voraus, daß der Unterricht in den Sprachen, so wie in den übrigen Fächern, deren wir hier keine Erwähnung thun können, in der Mittelschule sowohl, als im Gymnasium nicht nur nach einer erfolgreicheren Lehrweise gegeben, sondern

*) In der Pädag. Vierteljahrschrift 1848, 3. Heft. Bei dieser Gelegenheit möchten wir auch die vortreffliche Schrift: „Ansichten über gelehrtes Schulwesen mit besonderer Rücksicht auf Württemberg von W. Bäumlein. Heilbronn 1841." ins Gedächtniß zurückrufen, obschon wir nicht allen Ansichten des Verf. beipflichten können.

auch nach Jahren und Halbjahren gehörig vertheilt werde. Jeder neue Lehrgegenstand fordert anfänglich eine größere Stundenzahl Manches wird in dem Einen Halbjahr mit mehr Erfolg gelehrt, als in dem Andern; daher wende man z. B. der Naturbeschreibung im Sommerhalbjahr mehr Stunden zu, als im Winterhalbjahr. Die Geographie, welche in unsern untern Gymnasien bisher zwölf Semester hindurch mitgeschleppt wurde, bilde in der Mittelschule kein ihre acht Semester ununterbrochen fortlaufendes Lehrfach. — Kein Gegenstand darf, auch wenn ihm weniger Stunden gewidmet werden, als Nebensache betrachtet und geringschätzig behandelt werden. Das Zeichnen z. B. hat gleichen Anspruch in der Reihe der Bildungsglieder zu stehen, wie die Sprachen. Es muß ferner vorausgesetzt werden, daß der Lehrer der Mittelschule wo möglich in allen Gegenständen seiner Schule Unterricht ertheilen könne, damit der für die Erziehung nachtheilige Fachunterricht, soweit es nur immer sein kann, vermieden werde; daß die Lehrer auch in denjenigen Fächern, die sie nicht selbst lehren, ermunternd und fördernd mitwirken; daß sie endlich — und dies gilt auch von den Lehrern des Gymnasiums — nicht blos lehren, sondern auch *erziehen*. Zu diesem rechnen wir, daß sie sich um die Schüler auch außerhalb der Schule annehmen und für deren geistige Erholung und körperliche Uebungen Sorge tragen. Ist man zugleich darauf bedacht, daß diejenigen Schüler, deren Eltern nicht im Orte der Anstalt wohnen, in geordneten Familien untergebracht werden, so können die Alumnate, Seminarien, Konvikte und dergleichen Anstalten, welche man bisher nur als nothwendiges Uebel betrachten und beibehalten mußte, entbehrt werden. Was die Lehrer als solche betrifft, so müssen sie natürlich durch Stellung und Einkommen in den Stand gesetzt sein, das alles zu leisten, was man von ihnen fordert. — Die Lehrer einer jeden der oben genannten Anstalten bilden je ein Kollegium (einen Amtsrath). Jede Anstalt hat ihren eigenen Vorstand; die Lehrer wählen denselben aus ihrer Mitte auf etwa drei Jahre vorbehältlich der Genehmigung durch die Oberschulbehörde. Der Vorstand einer Anstalt sollte nicht zugleich Vorstand einer andern sein, damit er seine Obliegenheiten eben so als Lehrer, wie als Vorstand, desto un-

gestörter erfüllen könne. Ich beziehe mich hier auf dasjenige was Herr Dr. Friedemann in dieser Zeitschrift deßhalb über die Theilung der Gymnasien in Ober- und Untergymnasien gesagt hat. Mag es auch einzelne wenige Directoren geben, die einem so vielseitigen Geschäftskreise gewachsen sind, so gibt es doch weit mehrere, die es nicht sind. Und vollends ein lebenslänglicher Director, wenn er nicht taugt, welch' ein Uebel für die Behörde und die Schule! Auf diesen Gründen beruht der obige Vorschlag, daß jede Anstalt ihren besondern Vorstand haben und daß derselbe nicht von der Behörde auf Lebenszeit ernannt werden sollte. Um aber den nothwendigen Zusammenhang unter den verschiedenen Schulen zu erhalten, treten die Lehrer der Mittelschule und des Gymnasiums, wofern beide Anstalten in Einem Orte sind, jährlich wenigstens zweimal und die Lehrer sämmtlicher Schulen eines Ortes (mit Ausnahme der Professoren der Hochschule) wenigstens einmal zu einer gemeinschaftlichen Berathung über Gegenstände der Erziehung und des Unterrichts zusammen.

„Das wäre Alles gut, wenden uns vielleicht Einige bedenk„lich ein; aber wird man von obigen kühnen Vorschlägen eines „glücklichen Erfolges gewiß sein? Wird man sogleich die er„forderlichen Lehrkräfte finden? Von unsern Lateinschulen wissen „wir, was sie geleistet haben und noch leisten; sollen wir das „Gewisse preisgeben und unerprobtes Neues an dessen Stelle „setzen?" — Unsere Antwort ist kurz diese: Die alten Anstalten genügen nicht mehr; dies beweist der nothwendig gewordene Versuch, eine dem Bedürfnisse entsprechende Schuleinrichtung herzustellen. Allein schon der Entwurf dazu mißlang, weil das Bestehende zu Grunde gelegt wurde, weil ein Einzelbauwesen begonnen werden wollte, ohne auf den Bauplan des gesammten Schulwesens Rücksicht zu nehmen. Was aber die Neuheit unserer Vorschläge betrifft, so müssen wir offen gestehen, daß wir darauf keinen Anspruch machen können; sie sind das Ergebniß von Ansichten, welche schon mehrfach ausgesprochen wurden und nicht erst aus den Frühlingsmonaten dieses Jahres stammen. Nur der Versuch ist neu, übereinstimmende Ansichten auf die süddeutschen insbesondere auf die württembergischen Schulen anzuwenden.

Bausteine zu einem neuen Entwurfe für die Gelehrten-Anstalten.

Von Prof. Scheiffele in Ellwangen.

Die öffentliche Besprechung und Beurtheilung des „Entwurfs der neuen Schulordnung" ist natürlich durch das überwiegende Interesse für die Fragen der neuen Staatenordnung und für die Tagespolitik ziemlich in den Hintergrund getreten. Doch mit Unrecht! Die jetzige Zeit, welche der Bewerkstelligung vernünftiger und nothwendiger Aenderungen so günstig ist, ladet gerade zur freiesten Aeußerung der Meinungen und Urtheile des gesammten mit dem Staatsorganismus aufs Engste verbundenen Schulwesens, dringend ein, deßhalb eine kurzgefaßte Fortsetzung zu dem in früheren Heften dieser Zeitschrift Bemerkten:

Das zu frühe Anfangen mit dem Unterricht im Latein. führt, weil der 7—8jährige Knabe noch zu wenig Begriff mit dem Tone der Form verbindet, zu einem auch für die spätere Schulzeit geisttödtenden Schlendrian. Zudem bleibt dem Gedächtnisse des Knaben nicht einmal fester und sicherer Besitz, was er mit so wenig erstarktem Bewußtsein lernt; daher die Erscheinung, daß noch 12—15jährige Schüler nicht wenige und krasse Formfehler machen. Man kommt gewiß ebenso weit in der Aufgabe und leichter zum gesteckten Ziele, wenn man erst mit dem Beginne oder sogar Schlusse des 10ten Jahres die Erlernung der latein. Sprache anfängt, und jene 2—3 Jahre den Realien und der Muttersprache zuwendet.

Die latein. und griech. Formenlehre muß sogleich, nicht blos das Gedächtniß, sondern die volle Selbstthätigkeit der jugendlichen Denkkraft in Anspruch nehmen, was erzielt wird,

wenn der Lehrer nicht blos die Formen einlernen und hersagen läßt, sondern auch und noch mehr durch Uebersetzen einüben läßt und dieselben vergleichend behandelt.

Die Redeübungen, von der einfachsten Deklamation bis zu ganz freiem (zuletzt auch unvorbereitetem) Vortrage aufsteigend, müssen, zumal bei der jetzt immer kräftigeren Entwickelung unsers öffentlichen Staatslebens, einen unerläßlichen Theil der Schulbildung ausmachen. Hiebei ist namentlich auf Ueberwindung unserer sprichwörtlich gewordenen schwäbischen Schüchternheit, auf Einfachheit und Natürlichkeit sorgfältigst hinzuwirken und das meist überströmende Gefühl des Jünglings auf das richtige Maaß von Pathos u. s. w. zurückzuführen. Uebrigens sollten die freien Reden am Ende des Schuljahres nur vor dem Kreise der Schulbehörde, der Lehrer und Mitschüler stattfinden, mit Ausschluß anderweitiger, die jugendliche Eitelkeit nährender Zuhörerschaft. — Gleichen Nachtheil haben oft die Besuche der zu den Prüfungen Eingeladenen; zudem stören sie dieselben häufig durch Plaudern u. a. Unruhe; eine natürliche Folge der Langeweile, welche Leute haben müssen, die mehr Ehren halber, als aus Interesse für die Sache erscheinen.

Eben aber, weil der Ehrgeiz ein schlechtes Erziehungsmittel ist, sollten die seither üblichen Lokationen der alphabetischen Platzordnung weichen und die Preiseertheilungen ganz abgeschafft werden. Frühe muß der Mensch daran gewöhnt werden, das Rechte, weil es recht ist, zu thun, nicht aber der Vortheile wegen, die sich etwa an die Ausübung desselben knüpfen.

Dagegen dürften manchmal Preisaufgaben aus dem Gebiete der Schulerziehung an die Lehrer gestellt werden, z. B. welches sind die besten Mittel, um das allen Gesetzen der Schule Hohnsprechende, unartige, den Fleiß auf die Vorbereitung vernichtende Vor- und Einsagen der Schüler gründlich auszurotten? Oder: Wie müssen Schulbücher (Grammatik, Expositions- und Compositionsbücher, das Lesebuch u. s. w.) eingerichtet sein, um den Schüler, unbeschadet der nöthigen Gründlichkeit, möglichst schnell zu einem bestimmten Ziele (vorgeschriebenen Maaße von Kenntnissen) zu führen? Ebenso wichtig ist die Frage, welches die Klassiker sind, die am Obergymnasium gelesen werden sollen

und welche Einrichtung sie haben sollen. Den ersten Theil dieser Frage scheint uns der „neue Entwurf" richtig beantwortet zu haben und wir könnten uns auch noch die Beschränkung, welche Herr Prof. Reuschle in seinem sehr beachtenswerthen Aufsatze (S. 414 ff. dieser Zeitschrift) gemacht, gefallen lassen, nur möchten wir den Horaz und Demosthenes nicht so sehr zurückgesetzt sehen. Schwieriger ist die Beantwortung des zweiten Theils der Frage, nämlich über die Einrichtung der zu lesenden Klassiker, weil damit die Bestimmung über das Maaß der den alten Sprachen künftig zu widmenden Zeit, worin die Meinungen so sehr auseinander gehen, zusammenhängt. Hierauf lassen wir uns jetzt, weil wir zu weit ausholen und weitläufig zu werden fürchten müßten, nicht ein, sind aber jedenfalls der Meinung, daß in weniger Zeit mehr gelesen werden müsse, als seither, d. h. daß man statt z. B. in 10 Stunden 5 Capitel künftig umgekehrt in 5 Stunden 10 Capitel werde lesen müssen. Sollen nun die Klassiker in Schulausgaben bearbeitet werden, worüber wir uns schon früher bejahend ausgesprochen haben, so wird ihre Einrichtung folgende sein müssen. Voran, als Einleitung, gehe eine Darstellung des Lebens und Charakters des Schriftstellers und eine kurze Uebersicht des zu lesenden Stückes; der Text selbst sei begleitet von Anmerkungen, welche zum Verständniß unumgänglich nothwendig sind, damit der Schüler nicht sogleich zu einer Uebersetzung greife; diese Anmerkungen wären also sprachlicher, historischer, geographischer, archäologischer und ästhetischer Art und sollten dem Raume nach den Umfang des Textes nicht ganz zur Hälfte erreichen. Durch solche mehr reale als linguistische Behandlung der Klassiker und durch eine solche zu Gunsten der Realien überhaupt beschränktere Zeit, welche dem Sprachstudium künftig gewidmet würde, müßten doch, wie wir glauben, selbst die verbissensten Realisten mit dem Humanismus wieder ausgesöhnt werden. Selbst noch mehr wollen wir dem Schüler das Lesen der Klassiker und die Vorbereitung auf dieselben erleichtern, indem wir ihm immerhin zugeben, das schwer Verständliche (einzelne Stellen im Tacitus, Thucyd., Platon, besonders in den Chören der griechischen Tra-

giker) bei der Vorbereitung zu übergehen, und sich vom Lehrer in der Schule vorübersetzen und erklären zu lassen.

Die große Eile und die kurze Zeit, mit und in welcher die Herbstprüfungen an unsern gelehrten Anstalten gehalten werden, sind ein Hinderniß, um für die Beurtheilung der Reife des Schülers für die nächste Klasse einen richtigen Maßstab zu geben. Ein Fehler ist auch, daß nicht in allen Lehrgegenständen, welche die Klasse hat, geprüft wird; denn die Schüler schreiben sichs gleich ins Gedächtniß, in welchen Theilen des Unterrichts nicht geprüft wird und verwenden natürlich auch auf diese Zweige weniger Fleiß. Die Reife des Schülers für die nächste Klasse sollte nur durch Berathung des Lehrerkollegiums entschieden werden.

Wie unpassend gewählt unsere Ferienzeit ist, weiß Jedermann; die Abhülfe war seither nur eine theilweise, welche zugleich den Uebelstand der Ungleichheit mit sich führte. Die Zeit der Ferien sollte erstens bei allen gelehrten Anstalten (die Universität eingeschlossen) im ganzen Lande Württemberg, wo möglich in ganz Deutschland, die gleiche sein. Sogleich zeigt sich die Unlust gegen den Schulbesuch, welche herbeigeführt wird, wenn Schüler einer Anstalt, die bereits Ferien hat (besonders von der Universität her), in eine andere Stadt kommen, wo die Schulen noch nicht geschlossen sind. Zweitens ist auch die Jahreszeit, in welche seither diese Ferien fallen, anerkannt nicht gut gewählt. Anstatt des die Wege der wandernden Lehrer und Schüler beschneienden oder mit Morast erweichenden März und April und des schon die Bärte bereifenden, kurztagigen Oktobers sollte der August und September gewählt werden. Wir würden die Ferien also vertheilen: an Ostern und Weihnachten je 8 Tage, Hauptferien vom 1. August bis 15. September. Nach einer neuern Ordnung in Baden sind daselbst die Ferien vom Ende der am 16. August beginnenden Prüfungen, also etwa vom 22. August bis 30. September festgesetzt. Wenn wir die Anfangszeit auf den 1. August bestimmt wünschten, so haben wir dabei im Auge, daß ein größerer Theil der heißeren für die Schule lästigen Jahreszeit in die Ferien fielen, und daß

mancher Lehrer, dem eine Badekur vonnöthen, ohne Aufstellung eines aus eigenem Beutel zu bezahlenden Verwesers (denn bekanntlich haben die Gymnasiallehrer nach dem neuen Pensionsgesetz alle Lasten der Beamten zu tragen, namentlich die vollen Pensionsbeiträge zu leisten, ohne die vollen Vortheile derselben zu genießen; hoffentlich wird auch dieser Uebelstand beim nächsten Landtage gehoben werden) die 4—5 ersten Wochen der Ferien dazu benützen könnte. — Schließlich noch einige Worte über die Commission für Organisation des Schulwesens. Es ist bereits seit einigen Monaten eine Commission, zur Regelung des Volksschulwesens und der Universität, in Stuttgart thätig. Fragt man, warum diese Commission nicht auch die mitten inne stehenden Anstalten der Elementar-, der lateinischen Schulen, Lyceen und Gymnasien, die ja bekanntlich einer Umgestaltung ebenso sehr bedürfen, zum Gegenstande ihrer Thätigkeit zu machen habe, so ist die Antwort, die man erhält, es seien hiefür noch keine Commissionsmitglieder gewählt; die Volksschule und die Universität müssen zunächst in Angriff genommen werden; hier thue es zumeist Noth. Wir lassen die Richtigkeit dieser Behauptung dahingestellt sein, glauben aber jedenfalls gegen eine solche unvollständige Commission uns aussprechen zu müssen, indem wir zu unserer a. O. aufgestellten Ueberzeugung zurückkehren, daß, weil das Unterrichtswesen ein fest zusammenhängendes, organisch gegliedertes Ganze bilden müsse, auch die Umgestaltung des Ganzen zugleich und nicht theilweise unternommen werden müsse. Es sollte also sofort eine vollständige Commission zusammentreten, die alle Theile und Zweige des ganzen Schulwesens zum Gegenstande ihrer Berathung machte; das Endergebniß derselben wäre durch den Druck der öffentlichen Beurtheilung zu übergeben. Die seitherigen Arbeiten der Commission wären deßhalb keineswegs vergeblich, sondern als Vorarbeiten zu benützen. Aber jedenfalls müssen wir bei der Behauptung unseres Satzes fest bleiben, daß, möge man dann den Bau von unten nach oben beginnen, fortsetzen und vollenden, oder von oben nach unten, wenigstens nicht die Grundlage und der Giebel ohne die zwischen gehörigen Stockwerke gebaut werden könne. Und zwar würden wir diesmal den Bau, so paradox dies klingen mag,

mit dem Giebel beginnen, dann zu den obern und mittleren Stockwerken bis zur Grundlage fortsetzen. Denn offenbar kann ich mir die Frage nicht erschöpfend beantworten, welchen Umfang von Kenntnissen der Knabe mitzubringen habe, welcher in die Elementarklasse oder welcher in die latein. Schule, welche der Jüngling, der ins Lyceum, das Gymnasium, die Hochschule eintreten oder übergehen will, wenn ich mir nicht zuerst die Frage gestellt und gehörig beantwortet habe, welches der Umfang der Kenntnisse sei, welche an der Hochschule gelehrt werden sollen. Erst die Beantwortung dieser Frage gibt den richtigen Anhaltspunkt und Maaßstab für den Umfang der Schulkenntnisse, welche am obern Gymnasium (und diese wiederum für den Unterrichtskreis des mittleren Gymnasiums und so ganz hinab) betrieben und erlernt werden müssen. Zugleich sollte ein Lebensjahr bestimmt werden, vor welchem keine Prüfung für den Staatsdienst erstanden werden dürfte. Findet man hierin eine Beschränkung der persönlichen Freiheit, so antworten wir, daß das Wohl des Volkes das höchste Gesetz ist, und daß also, wenn, was wir behaupten, der Eintritt in den Staatsdienst, d. h. das Einwirken des jungen Bürgers auf das Wohl seiner Mitbürger nicht vor gereiften Jahren geschehen kann, der Einzelne dem Ganzen dieses Opfer zu bringen habe. In den Freistaaten des Alterthums, wo doch die persönliche Freiheit in ihrem vollsten Rechte war, wurde dieses Gesetz streng innegehalten; in Rom war, wie bekannt, ein bestimmtes Lebensjahr erforderlich, um gesetzlich ein Amt bekleiden zu können (für das Consulat das 43te). Nehmen wir für Uebernahme des ersten Staatsdienstes bei uns das vollendete 25. Lebensjahr an, so würde der Student mit dem (vollendeten) 24. die Universität verlassen (das 25. als Vorbereitung zur Prüfung, Referendärszeit, gerechnet), und 4 Jahre würden wir als verbindlich für die Universität rechnen, wovon das erste durchaus der (philologisch-) philosophischen und allgemeinen Bildung, die 3 weiteren den Fachstudien zuzutheilen wären; mit dem vollendeten 20. Jahre würde das Obergymnasium, dem wir, mit Hrn. Prof. Reuschle (Schnitzer, Vierteljahrsschrift S. 414 ff.) in diesem, wie in den meisten Punkten einverstanden, die philosophischen Fächer

Psychologie und Logik nehmen würden, absolvirt, mit dem 16. das mittlere, mit dem 13. das untere Gymnasium, und somit würde der Schüler mit dem vollendeten 10. Jahre das Lateinische beginnen; kommt der Knabe mit dem vollendeten 6. oder 7. Jahre in die Volksschule, so würde er in dieser Zeit, bei erstarkendem Verstande, die nöthigen Vorkenntnisse in der Muttersprache und in den Realien ohne große Mühe gewinnen können. Kehren wir nun zum Obigen zurück, so fragen wir nach Feststellung der an die Hochschule mitzubringenden Kenntnisse in Sprachen und Wissenschaften, wie viel kann und muß davon am obern, mittleren und untern Gymnasium erlernt werden, und welche Kenntnisse hat also der Knabe von der Volksschule mitzubringen. Diese Vertheilung wird, wenn man ab- und aufwärts mit Billigkeit verfährt, nicht sehr schwierig sein. Fangt man dagegen den Bau — denn davon sind wir ausgegangen — von unten an, so wird man in der Bestimmung des Umfangs der für die verschiedenen Anstalten und Klassen mitzubringenden Kenntnisse keine gehörige Sicherheit haben, man wird den Schüler eben nehmen müssen, wie er von der vorigen untern Schulstufe herkommt, und könnte dies nicht dem Lehrer und Schüler, sondern müßte es der Einrichtung zur Last legen. Wie man indeß hierin verfahren mag, man thue in so wichtiger Sache, wie die Umänderung des ganzen Schulwesens ist, lieber gar Nichts, als stückweise. Aenderung aber ist nöthig und zwar je eher, je besser; darum werde, wie wir oben gesagt, bald möglichst eine vollständige Commission hiezu einberufen.

Ueber Prüfungen der Reife für einen Beruf.

Von Curtman.

Unter den auf Volksbildung bezüglichen Fragen wird eine der vorzüglichsten Stellen einnehmen die über die unterrichtlichen Prüfungen, weniger jedoch über eigentliche Schulprüfungen als über solche Prüfungen nach der Schule, deren Bestehen die Bedingung sein soll, einen Beruf zu ergreifen oder auszuüben. Solche Maturitäts- oder auch Konkursprüfungen haben schon seither allenthalben bestanden, aber nur für einzelne Berufsarten und Fächer und natürlich in den Zwangsjacken des alten Systems. Unsere neue nationale Entwicklung scheint dieselben gleichmäßig auf alle die Fälle ausdehnen zu wollen, wo irgend ein bürgerlicher Vortheil von einer bestimmten Befähigung abhängt. Es müssen also auch zuverlässige Garantieen gegeben sein, daß dieselben gerecht und sachgemäß ausgeführt werden. Diese Garantieen werden aber nicht in Persönlichkeiten und sonstigen Zufälligkeiten gesucht werden dürfen, sondern in stichhaltigen Principien. Um diese zu finden, wollen wir damit beginnen, die Fälle darzulegen, in welchen solche Prüfungen vorkommen werden.

Wenn, wie zu erwarten steht, der bisher bestehende direkte Schulzwang beseitigt wird, so muß ein indirektes Mittel vorhanden sein, die Eltern zu nöthigen, ihre Kinder dem Unterrichte nicht zu entziehen und wenigstens die herangewachsene Jugend anzutreiben, das Versäumte nachzuholen. Ein anderes Mittel, diesen Zweck zu erreichen, scheint nicht vorhanden zu sein, als eine Prüfung, von welcher gewisse bürgerliche Vortheile oder auch der Genuß des vollen Staatsbürgerrechtes ab-

hängt. Wer die Gesetze des Staates nicht lesen und verstehen, wer nicht schriftlich abstimmen, ein Protokoll nicht durch seine Unterschrift beglaubigen, wer die offenliegende Rechnung über den Gemeindehaushalt nicht prüfen kann, der ist nicht im Stande, das Staatsbürgerrecht in vollem Umfange auszuüben, es fehlt ihm die Reife als Bürger des modernen Staates. Denn er bedarf ja zur Uebung seiner Bürgerpflichten eines Vormundes. So wenig wie der Taubstumme unbedingt für bürgerlich reif erklärt werden kann, so wenig darf es der unterrichtlich Verwahrlosete. Also muß Veranstaltung getroffen sein, die bürgerliche Reife darzuthun und zwar öffentlich, unzweideutig, überzeugend. Die Gewerbtreibenden haben diesen Satz bereits angenommen, indem sie verlangen, daß der aufzunehmende Lehrling sich über die Kenntniß des Lesens, Schreibens und Rechnens ausweisen solle. Ueber das Wie des Ausweises haben sie sich nicht ausgesprochen.

In einer Lehrerversammlung Sachsens hat man eine Art von Mündigkeitserklärung der Jünglinge nach beendigtem 18. Jahre vorgeschlagen, indem man ohne Zweifel ebenfalls einen Ausweis über die unterrichtliche Reife verlangt.

Alles dies deutet auf die Nothwendigkeit einer Prüfung, wodurch der Erfolg des Schulunterrichtes auch in seinem geringsten Maaße nachgewiesen wird, welche also den seitherigen direkten Zwang, die Schule zu besuchen, ersetzt. Zeugnisse ohne Prüfung dürften in einer so wichtigen Entscheidung schwerlich ausreichen. Denn entweder würden die Lehrer durch höchst unbestimmte Zeugnisse sich den zu fürchtenden Ungelegenheiten entziehen, oder in hunderterlei Reklamationen verwickelt werden.

Allein die Freiheit des höheren Unterrichtes, die Aufhebung alles Bannes an bestimmte Lehranstalten und an feste Lehrzeiten fordert auch nach anderen Richtungen besser organisirte Prüfungen als seither. Das Triennium der Universitäten und Seminare, die obligatorische Selekta der Gymnasien und ähnliche Festsetzungen, wenn auch nicht Zöpfe an sich, werden doch wegen der daran sitzenden Zöpflein wohl abgeschnitten werden. Dann gilt es aber durch zuverlässige Prüfungen das Gleichgewicht herzustellen. Denn die bisherigen Maturitäts-, Fakultäts-

und Definitorialprüfungen werden schwerlich für zuverlässig anerkannt werden, schon darum nicht, weil meistens die nämlichen Personen, welche den Unterricht besorgt haben, nun auch die prüfenden Herren sind. Da spricht der Richter in seiner eigenen Sache. Wer schlecht unterrichtet hat, deckt entweder die Blößen zu, oder schiebt die Schuld auf die natürliche Unfähigkeit, gibt also dem unterrichtlich Mißhandelten noch einen Fußtritt auf den Weg. Die Sache kommt mir vor wie der letzte Akt eines Dramas. Die Personen bleiben die nämlichen, die Handlung aber geht aus in Weinen oder in Lachen. Soviel ist gewiß, unsere Schulen wären längst besser gewesen, wenn wir besser organisirte Prüfungen gehabt hätten und der Staatsdienst hätte sich niemals mit so vielen Unfähigen füllen können, wenn ihnen nicht die elenden Prüfungen goldene Brücken gebaut hätten.

Was ist also zu thun?

a. Alle Prüfungen, welche über Zulassung zu irgend einem Berufe oder einer höheren bürgerlichen Stellung entscheiden sollen, seien im Wesentlichen öffentlich. Es ist zwar unmöglich, ausführliche und namentlich schriftliche Prüfungen in ihrem ganzen Verlaufe bei offenen Thüren und bei dem Zudrange eines vielleicht parteiischen Publikums zu halten. Allein dessen bedarf es auch nicht. Oeffentlich muß sein das Prüfungsgesetz, das heißt, Jeder muß wissen, was möglicher Weise von ihm verlangt werden kann. Man glaubt, das verstehe sich von selbst und es sei lächerlich, darüber nur ein Wort zu verlieren. Dennoch war auch dieses unmöglich Scheinende in dem alten Polizeistaate möglich. Es gab Staaten und Stätchen genug, wo entweder keine Verordnung über den Umfang der Prüfung existirte, oder eine uralte, an zahllosen Stellen durchlöcherte noch im Gebrauche war. Man liebte solche elastische Gesetze, welche man nach Umständen weiter oder enger machen konnte. Oeffentlich sei zweitens das Prüfungs-Programm. Es ist nicht genug, ein Gesetz zu kennen, wornach unter allen Umständen geprüft werden soll, sondern wenn eine Kommission (Jury) zusammengetreten ist, so hat sie erst noch die untergeordneten Bestimmungen ihrer Prüfung zu veröffentlichen. Die zu Prü-

fenden müssen nicht blos Ort und Zeit, sondern auch den Prüfungs-Modus kennen, wornach sie behandelt werden sollen. Es muß ihnen sogar gesagt sein, in welchen Gebieten sie speciell, in welchen nur generell geprüft werden sollen. Ja, ich würde kein Bedenken tragen, in vielen Fällen das Buch zu nennen, welches der Prüfung zu Grunde gelegt werden soll. Es bleibt dann immer noch genug Freiheit der Bewegung und für den scharfsinnigen Examinator Gelegenheit das mechanisch Gelernte von dem geistig Verarbeiteten zu unterscheiden. Oeffentlich sei drittens die mündliche Prüfung, wenigstens das Resume derselben, worin zugleich die Fähigkeit, sein Wissen angemessen vorzutragen, erkannt wird. Oeffentlich sei endlich die Verkündigung des Resultats der Prüfung. Nicht die Fama hat entstellend dieses Resultat zu verbreiten, sondern ein amtlicher, motivirter Akt, der dem gesammten Publikum Gewähr für gerechte Entscheidung leistet. Weder die Examina auf dem Studirzimmer eines Professors, noch auch die öffentlichen Aufführungen, wobei den zuhörenden Eltern Sand in die Augen gestreut wurde, haben das Anerkenntniß der Gerechtigkeit der Entscheidung mit sich geführt.

b. Die Oeffentlichkeit allein schützt also nicht gegen Täuschung. Es müssen noch andere Bedingungen erfüllt werden. Die Examinatoren müssen sachkundige und ihrer Stellung nach unparteiische Männer sein, ihre Gesammtheit muß eine Jury bilden, deren Spruch die Summe der individuellen Ueberzeugungen enthält und sich auf bestimmte Gesetze gründet. Ein einzelner Examinator ist bei dem besten Willen nicht im Stande, sein Urtheil von subjektiven Färbungen frei zu halten. Augenblickliche Stimmung, zufällige Störungen, Vergeßlichkeit, unvermerkte Sympathie oder Antipathie wirken in sein Urtheil hinein. Die ruhig Zuhörenden müssen das Urtheil berichtigen, aber freilich soll der eigentliche Examinator den Antrag stellen. Er ist am engsten in Relation mit dem Examinanden getreten und hat unter gleichen Umständen das umfassendste Urtheil. Weniger als drei urtheilende Männer sollten niemals ein Zeugniß festsetzen. Es muß Antrag, Gegenantrag und Majorität stattfinden können. Und diese drei müssen Sachverständige sein,

also nicht ein Mathematikus über die Prüfung in der griechischen Grammatik urtheilen. Es ist schon oben erwähnt worden, daß ein Lehrer seiner Stellung nach in der Prüfung seiner Schüler nicht ganz unparteiisch sei. Das heißt nicht, man soll auf sein Urtheil kein Gewicht legen, ihn von der Prüfung ausschließen, sondern blos: man soll ihm andere urtheilsfähige Männer zur Seite geben. Er mag Hauptexaminator, Antragsteller sein, allein sein Urtheil muß rektificirt werden. Er muß der Selbsttäuschung enthoben werden, daß seine Schule im Ganzen höher stehe als andere Schulen, daß sein Unterricht Erfolge im Großen gehabt habe und daß davon nur einzelne Ausnahmen wegen Mangels an Anlagen oder gutem Willen stattgefunden hätten. Dergleichen Täuschungen unterliegen oft die redlichsten Lehrer. Auch bildet sich nach und nach zwischen Lehrer und Schüler eine Art Familienverhältniß, und wir rechnen es zum Lobe, daß es sich bildet. Nur paßt es nicht zum Examen. So wenig ein Vater seinen Sohn mit Zuverlässigkeit zu prüfen vermag, so wenig gelingt es den meisten Lehrern mit ihren Schülern. Gleichwohl muß das Urtheil des Lehrers, so wenig ihm die endliche Entscheidung gebührt, unter allen Umständen gehört werden. Kann also der Lehrer nicht in der Prüfungsjury sitzen, so muß sein schriftliches Zeugniß die Grundlage der Berathung über die Leistungen des Schülers bilden. Dies um so mehr, da das sittliche Verhalten eines Examinanden doch auch in Rechnung kommen soll, aber durch eine kurze Prüfung nicht erforscht werden kann. Daß aber vollends solche Examina wie die bisherigen Fakultätsprüfungen an den Universitäten ihrem Zwecke absolut widersprechen, das liegt auf der Hand. Ein Professor ordinarius, welcher die konkurrirenden Docenten verdrängen und seinen Hörsaal füllen möchte, hat in der ohnehin organisationslosen Prüfung eine allzu verführerische Gelegenheit, seine Ansprüche auf Alleinweisheit geltend zu machen, als daß er dieser Lockung immer widerstehen könnte. Ja, abgesehen von der fast unwillkührlichen Begünstigung der eigenen Zuhörer, den fremden gegenüber, befinden sich die Letzteren schon in der ungünstigen Lage, die Frage- und Redeweise des Examinators nicht so gut zu verstehen, als diejenigen, welche zu seinen Füßen

gesessen haben. Sie sind befangen, während ihre Konkurrenten keck antworten, sie suchen oft nach einem höheren Sinn, während die Frage ganz trivial gemeint ist. Auch kennen die Schüler die Steckenpferdchen ihres Lehrers und lernen zeitig mit denselben umgehen. Alles dies zusammengenommen lehrt, daß ein Lehrer in entscheidenden Prüfungen über seine Schüler niemals mehr als eine Minoritätsstimme haben darf. Mag dadurch in einem einzelnen Falle einmal der Zufall der Gerechtigkeit das Spiel abgewinnen, in hundert anderen Fällen wird die Gerechtigkeit über die persönlichen Neigungen siegen und die Prüfungen werden sich als wirkliche Richtersprüche geltend machen.

c. Freilich darf dann auch nicht um der Kürze und Bequemlichkeit willen eine Schaar Examinanden zusammengehäuft werden, welche auch das geübteste Auge und Gedächtniß nicht in Individualitäten aufzulösen vermag. Wie vermag ein Lehrer in wenigen Tagen oder Stunden die geistige Entwicklung jedes einzelnen Schülers einer ganzen Klasse kennen zu lernen und zu bezeichnen? Das gelingt selbst dem Geübtesten mitten in seiner pädagogischen Muße nicht, geschweige daß eine zusammengerufene Jury in den mannigfaltigsten Fächern, in der Spannung der wissenschaftlichen Aufgaben dies zu leisten im Stande wäre. Man muß einander auch in der Prüfung erst kennen lernen, und damit dazu nicht allzu lange Zeit erforderlich ist, soll vor Allem die Zahl der zum Zwecke der Prüfung vereinigten Personen nicht allzu groß sein. Hat man als Maximum einer Schulklasse 50 Schüler angenommen, so darf man als Maximum einer Examenklasse höchstens die Hälfte gestatten, und ist der Gegenstand ein schwieriger, noch viel weniger. Es reicht nicht aus, daß der Examinator eine geringe Anzahl aus der Masse herausnimmt und Gruppe für Gruppe prüft, durch die rasche Folge dieser Gruppen wird der Blick doch verwirrt und die Prüfung bleibt auf der Oberfläche hängen. Man lernt niemals den ganzen Menschen kennen, wenn man nicht in den Zusammenhang seiner Gedanken eindringt. Daran hindert die Anwesenheit und Mitbetheiligung Weniger nicht, wohl aber Vieler. Die Examengruppe muß immer noch Etwas von der Familie an sich haben, um einen Tisch herum sitzen, mit einem

Blicke angeregt werden können. Die völlige Vereinzelung taugt jedoch ebenso wenig, weil sonst durch die dazwischen tretende Zeit der Maaßstab verloren geht. Wer in Gesellschaft unterrichtet worden ist, kann und soll auch in Gesellschaft geprüft werden. Auch darum sind kollektive Prüfungen nothwendig, weil sonst die Betheiligten sich von ihrer Stellung zu Anderen nicht selbst überzeugen. Auch das Publikum würde den Maaßstab der Beurtheilung verlieren und sich in der Regel auf die Seite des wenn gleich mit vollem Rechte Verurtheilten schlagen. Endlich würde bei allzu großer Vereinzelung die Zeit für die Prüfungen nicht aufzubringen sein. Denn allerdings darf eine gründliche und entscheidende Prüfung nicht im Fluge mit einigen Fräglein abgemacht werden, sondern muß in die geistige Werkstätte des Examinanden eindringen und dort der Gedankenarbeit zuschauen. Dazu bedarf es für beide Theile hinreichender Muße. Ist es nicht ein einzelnes Fach, sondern eine Summe Fächer, wie sie gewöhnlich in einer beruflichen Prüfung zusammengesetzt sind, so ist es unmöglich, in einem oder zwei Tagen die Sache zur Entscheidung reif zu machen, sondern es gehören Wochen dazu. Denn es soll ja allseitig nach Form und Inhalt geprüft werden. Schriftliche Arbeiten, mündliche Darstellungen, Proben praktischer Leistungen, Einzelheiten und Uebersichten, Keines soll ausgeschlossen sein. Freilich möchte ich es in den meisten Fällen vorziehen, die zusammengesetzten Prüfungen zu vereinfachen, und in dem einen Jahre das eine, in dem andern das andere Fach vornehmen. Diese Stufenmäßigkeit in den Prüfungen würde in allen Beziehungen pädagogischer und sicherer sein, als die Universalprüfungen, wobei der Kopf unvermeidlich mit einer Masse Ballastes angefüllt und geistige und körperliche Gesundheit gleich gefährdet wird. Der Gymnasiast, der Student, welcher jährlich Maturitäts- oder Definitorialprüfung zu bestehen hätte, aber diese, auf engem wohlbekanntem Felde, würde niemals in Laßheit verfallen, und nicht mehr mechanisch einpauken, um sofort wieder zu vergessen. Die ganze sittliche Haltung der Unterrichtsanstalten würde dadurch gehoben. Jedes Jahr hätte sein Pensum, sein Ziel, seinen Ehrgeiz, seinen Ruhm; und der Unfähige könnte sich und die Seinigen bald von seiner

Unfähigkeit überzeugen. Daß wir in allen Berufsgattungen so viele Pfuscher besitzen, das rührt großentheils von dem Mangel successiver, periodischer Prüfungen her. Die Betheiligten gelangen zu keiner Selbsterkenntniß, wiegen sich in eitlen Hoffnungen und gelangen endlich durch das Thor des Mitleids oder des Schlendrians doch in den Beruf. Der Kritik tief eindringender und sich jährlich bestätigender Prüfungen würden dagegen solche Miethlinge nicht widerstehen.

Alle solche Forderungen wird man vielleicht gerecht finden, allein gleichwohl für fromme Wünsche halten. Woher soll die Zeit zu solchen Prüfungen kommen? wo finden sich die geeigneten Männer? Wer trägt die Kosten? Wird die Freiheit der Wahl des Berufs dadurch nicht beeinträchtigt? Allerdings haben diese Einwürfe unter der Herrschaft des alten Systems dergleichen Wünsche in die Winkel des Herzens zurückgedrängt. Man wäre ja verlacht worden. Jetzt aber, wo man einen pädagogischen Neubau aufzuführen gedenkt, soll man das Bedürfniß in Erwägung ziehen, und vor den großen Kosten nicht zurückschrecken. Denn der Unterricht wird und muß eine ganz andere Stellung im Volksleben einnehmen als bisher. Und gar manche andere mit lauterer Stimme erhobene Forderung steht an Wichtigkeit der hier vorgetragenen bei Weitem nach. Auch wird die Sache zuletzt nicht so schlimm sein, als sie aussieht. Ich mache zuerst darauf aufmerksam, daß das Ferienwesen der höheren und niederen Lehranstalten sehr unpädagogisch geordnet ist, daß nur Tradition, keineswegs aber innere Gründe für vierteljährige Ferien sprechen. Die Schüler selbst lernen während der Prüfung mehr als während der Unterrichtszeit, die Lehrer werden ebenfalls aus ihrem Schlendrian herausgerissen. Die Examinatoren werden jedenfalls diesem Geschäfte nicht ihre ganze Thätigkeit zu widmen haben, sondern können ihrem sonstigen Berufe die nöthige Zeit abmüßigen. Es braucht ihnen also nur Vergütung für die unmittelbaren Auslagen zu werden. Auch vereinigt sich eine solche Thätigkeit ganz vortrefflich mit der Beaufsichtigung der Unterrichtsanstalten. Die Universitätsprofessoren werden durch Herbeiziehung in solche pädagogische Schwurgerichte am ersten aus ihrer bisherigen Einseitigkeit

herausgerissen und gerade dadurch tauglicher für ihren Posten. Es wird weniger akademische Sinekuren geben, als bisher. Kurz, die Ueberlegenheit der wirklichen Intelligenz über die scheinbare, auf Aristokratie gegründete wird sich durch diese Einrichtung mehr als auf irgend eine andere Weise befestigen. Ist das nicht einiger Opfer werth? Wer den Zweck will, muß auch die Mittel wollen. Theilweise finden sich die geschworenen Prüfungskommissionen schon ausgeführt in Belgien. Die wissenschaftlichen und pädagogischen Kräfte Deutschlands werden jedenfalls weiter reichen als die Belgiens und mit dem Erfolge werden die Kräfte wachsen.

II. Bücherschau.

1) Geschichte der Römer von F. H. J. Albrecht, großherzoglich hessischem Gymnasiallehrer. Ein Lehrbuch sowohl zum Selbstunterricht, als für Gymnasien und höhere Bürgerschulen. Nebst einer Stammtafel des Augusteischen Hauses. Darmstadt, Druck und Verlag von C. W. Leske. 1848.

Mitten im Gewirre dieser trüben Zeiten, des Kampfes zwischen Licht und Finsterniß, dieser, wenns hoch kommt, in dem einen Punkt der zu erzielenden Einheit einigen, in der Ansicht der Mittel hiezu in die verschiedensten Meinungen auseinander gehenden Individuen und Stämme und Staaten blickt das müd gewordene Auge wieder in die Vergangenheit zurück und sucht aus und in den überall nur nach langen Kämpfen der Völker gewonnenen Errungenschaften Trost und Zuversicht für Gegenwart und Zukunft. Kein Volk der Erde aber hat einen hartnäckigeren, längern Kampf gegen Adelsherrschaft und Tyrannei bestanden, keines aber auch für seine bewunderungswürdige Standhaftigkeit herrlichere Früchte geerntet, als das Römische. In 200jährigem Kampfe (500 – 300 v. Chr.) hat die Bürgerschaft dem Adel alle von diesem allein beanspruchten Menschenrechte entwunden, Schritt für Schritt, eines ums andere, bis sie ihre Souveränetät im vollsten Umfange sich gewonnen hatte. Solche Betrachtungen dürfen und müssen auch uns Deutsche in der sturmbewegten Gegenwart aufrichten im Hinblicke auf einen Kampf, der eine schönere Zukunft zur Entwickelung und Blüthe bringen wird.

Dies ungefähr waren die Gedanken, womit Ref. das oben bezeichnete Buch in die Hand nahm, welches er, im Augenblicke durchaus aller und jeder anderweitigen Hülfsmittel (zur Vergleichung u. s. w.) entblößt, nur anzuzeigen, nicht aber gründlich zu beurtheilen im Stande ist.

Der Herr Verf. schickt die Geographie des Landes, dieses zu einem gründlichen Studium der Geschichte durchaus nothwendige Hülfsmittel, voran, wobei aber auch Sicilien hätte berücksichtigt werden sollen; da zur Geschichte der griechischen Kolonien, besonders aber der punischen Kriege eine genaue Kenntniß dieser Insel gehört. Auch Karten sollten den histo-

rischen Lehrbüchern stets beigegeben sein. Seite 1 würde statt „ligur. und tyrrh. Meer" besser gesagt sein: im Norden das ligur., im Süden davon das tyrrh. Meer. Hierauf werden (II.) die Völker Italiens nach ihrer Abstammung eingetheilt und sofort (III.) die Sprachen der ältesten Bewohner Italiens nach ihren Grundstämmen und Uebergängen aufgezählt und S. 10 ff. (IV.) die wichtigsten altital. Völker behandelt; eine lobenswerthe Gründlichkeit, welche übrigens durch eine andere ins Kürzere gezogene Eintheilung an Werth nichts verloren hätte; im Gegentheile wäre die Ueberschaulichkeit gefördert worden, wenn das unter II. und III. Gesagte unter IV. gezogen worden wäre, wodurch auch Wiederholungen, von denen das Buch auch sonst nicht frei ist (so sind die schon S. 4 aufgezählten Städte des eigentlichen Etruriens S. 13 nochmals genannt), vermieden worden wären. Das über Einwanderung und Kolonisirung der alten Etrusker in Rhätien (Graubünden, Vorarlberg und Tirol) S. 11 f. und über Verfassung und Religion Bemerkte ist interessant, aber nicht erschöpfend genug. War dem Hrn. Verf. Grotefends Altitalien (in 4 Heften erschienen) nicht bekannt oder vielmehr nicht zur Hand? Auch über die Osker ist zu wenig und über die griech. Kolonien (Großgriechenland) Nichts gesagt.

Von Seite 18 an beginnt die Geschichte selbst, welche, wie gewöhnlich, in 3 Zeiträume (a. von der Gründung der Stadt Rom bis zur Aufhebung der Königswürde, b. die römische Republik bis 31 v. Chr. und c. die Kaiserzeit, bis 476 n. Chr.) eingetheilt ist, wobei aber auch die innere Verfassungsgeschichte und der Kulturstand des Volkes, nach Perioden eingefügt, behandelt wird. Aus dem Gewirre der Sagen über die Gründung und älteste Geschichte Roms rettet sich der Hr. Verf., indem er jenen nur 1½ Seiten schenkt und dann schnell zu Romulus eilt, und hält sich dabei, sowie bei Romulus Geschichte an Virgils und seines Scholiasten Servius Erzählung (dgl. hätte wenigstens in Noten bemerkt werden sollen). Seite 21 heißt es: „Es entstand aber zwischen beiden Brüdern über den Platz der neuen Stadt ein Streit, in welchem Romulus den Remus erschlug." Hiebei hätte auch die andere Sage angeführt werden sollen, nach welcher Remus zum Hohne über die niedrige Stadtmauer sprang und wegen dieser Verletzung des Heiligen (denn moenia und pomoerium waren heilig) von seinem Bruder getödtet wurde. Ob ferner (S. 22) die spolia opima von opus (Großthat), oder nicht vielmehr von der altitalischen Göttin der Fruchtbarkeit Ops, also: fette, reiche, herrliche, abzuleiten, möchte noch zu bezweifeln sein. Ebenso wenig ausgemacht ist, daß caeremonia aus Caere und moneo (S. 69) zusammengesetzt ist; es könnte ja auch ein mit χαρμονή (Götter-Freude) verwandtes etrur. Stammwort sein; ja es ist kaum zu bezweifeln, daß es etrurischen Ursprungs ist. Erst die spätern (in Etymologien überhaupt nicht glücklichen) Römer haben, Wörter den Begriffen anpassend, gar manches latinisirt, was nicht Römisch ist. Zu S. 23 hätte noch bemerkt werden dürfen, daß Romulus an des Tatius gewaltsamem Tode nach anderer Sage wenig-

stens mittelbare Schuld getragen; auch das Verhältniß des Patronats zur Clientel werden die meisten Leser eines Weiteren erklärt, besonders die Gegenseitigkeit des Schutzes (nämlich des geistigen von Seiten des Patrons und des materiellen von Seiten des Clienten) hervorgehoben wünschen. Der Raum dazu hätte dadurch gewonnen werden können, wenn offenbare Sagen, wie die ganz romantische von den Horatiern und Kuriatiern (S. 28) nur kurz berührt, oder in Anmerkungen mit engerem Druck verwiesen worden wären. Ueberhaupt wurde ein Gesammtbild der Römischen Verfassung nicht gegeben, sondern die einzelnen Theile derselben sind je nach ihren Erscheinungen, d. h. ihrer zeitlichen Bildung vorgeführt; so ist von den Tribus und den Comitiis Curiatis unter Romulus S. 25, von den Com. centuriatis unter Servius Tullius S. 32 ff. von beiden S. 55 abermals und zwar eines Weitern die Rede; bei dieser Vereinzelung hätte zur Erleichterung der Uebersicht stets auf die früher oder später behandelten Stellen verwiesen werden sollen. — Die „prosaische“ Sage (S. 26), nach welcher Romulus von den Senatoren getödtet worden, hat wohl historische Wahrheit; die ganze zweite Hälfte der Romulischen Geschichte, besonders der Umstand, daß die Sabiner nach des Romulus Tode Einen aus ihrer Mitte zum Könige einsetzten, weist darauf hin, daß er von den sabinischen Patriciern, die er gegen die latinischen hintangesetzt haben mochte, nach gewonnener Uebermacht getödtet wurde (vgl. auch das oben über Tatius Tod Bemerkte). — Zu S. 36 durfte noch bemerkt werden, daß auf unrichtige (geringere) Angabe des Vermögens (beim Census oder Lustrum) sehr strenge, nach Einigen sogar Todes-Strafe gesetzt war. Uebrigens ist die Verfassung des Servius Tullius zwar kurz und bündig, wie es der Zweck des Buches verlangt, aber klar und anschaulich dargestellt. — Für Schüler war zu bemerken, daß Beinamen wie Superbus des Tarquinius erst die spätere Zeit zugesetzt habe; und zwar brachten die unter diesem König, wie sie meinten, beeinträchtigten und gedrückten Aristokraten ihm den Titel Superbus ὑπέρβιος, der Uebermüthige auf, wie ja auch sein Sturz und die Gründung der Republik nicht vom Bürgerstande, sondern von den Patriciern ausging; der Herr Verf. folgt auch hier dem häufig für den Adel Partei nehmenden Livius zu unbedingt; Tarquinius war ganz gewiß bei weitem nicht der Tyrann, wie Livius ihn nach den gehäßigen Ueberlieferungen des Adels schildert; er war ein Fürst und wollte es im vollsten Sinne des Wortes sein, hielt die Zügel der Regierung allein und fest in den Händen und hemmte die herrschsüchtigen Zwecke der Adelspartei. Das Volk ging, neuerungssüchtig, wie es fast immer und überall ist, gerne auf eine Aenderung des Regiments ein, von dem es sich Vortheile versprach, die es erst nach langem Kampfe gegen die strenger als alle Könige herrschenden Patricier sich errang, wie ja der Herr Verf. selbst S. 41 dies sagt. — Zu S. 54 ist zu bemerken, daß von den 300 Fabiern doch Einer aus der Niederlage an der Cremera übrig blieb, von dem der später unter dem Beinamen Cunctator berühmt gewordene Fabius abstammte.

Um nicht die Grenzen einer einfachen Anzeige zu überschreiten, bemerkt

Referent nur noch, daß das bezeichnete Lehrbuch in einer klaren, faßlichen Sprache geschrieben ist, und nichts für den ausgesprochenen Zweck wesentlich Nothwendiges übergangen zu haben scheint, weßhalb es bei seinem billigen Preise und schöner Ausstattung (345 Seiten groß 8 auf milchweißem Papier, 1 fl. 48 kr.) alle Empfehlung verdient.

2) Cornelii Taciti Annales, ad codices antiquos exacti et emendati, Commentario critico et exegetico instructi opera Francisci Ritteri. 1848. etc. Londini. J. W. Parker. Lipsiae Weigel etc. (der erste Band enthält LXXII. prooemium und 367 Seiten, der zweite 348 S. Preis 5 fl. 15 kr. Ausstattung sehr schön).

Der Commentar ist in lateinischer Sprache gegeben. Hierin mag es Jeder halten, wie er will, aber des Ref. Ansicht ist, daß, wenn nicht der heutige Stand der Philologie, doch die Anforderungen der Zeit, welche das Reale dem Formalen wenigstens gleich berechtigt erkennt, abgesehen von der Schwierigkeit der Aufgabe einen Commentar in gutem Latein zu schreiben (was übrigens durchaus keinen Tadel gegen das vorliegende Buch enthalten soll), der deutschen Sprache hiezu den Vorzug ertheilen. Das ziemlich ausführliche prooemium behandelt in 35 Kapiteln das Leben und die Entstehung der Werke, die Codices und Handschriften des Tacitus, sodann die kritische Behandlung derselben und die Ausgaben alter und neuer Zeit. Dem Texte selbst sind die Lesearten, kritische Bemerkungen, sowie die nöthigen Erklärungen in historischer, geographischer, archäologischer und sprachlicher Beziehung unterlegt; der Herr Herausgeber befolgt also ungefähr dieselben Grundsätze, wie Walther (Tacitus ꝛc. 1831—1833; reicher als beide an Umfang noch ist die 1839 vollendete Ausgabe von Ruperti, dem Ref. ist aber keine derselben zur Hand und die neuere von Döderlein ist ihm nicht bekannt); er ist der richtigen Ansicht, daß für Autoren wie Tacitus die Sacherklärung überwiegend sein müsse, und allerdings sollen Schüler der Altersstufe, welcher von Tacitus, Horaz, Demosthenes u. dergl. Schriftsteller erklärt worden, über das Formelle in soweit hinaus sein, um hierin wenig Nachhilfe zu bedürfen. Uebrigens sind sprachliche Bemerkungen, besonders aus dem Gebiete der Synonymie nicht ausgeschlossen; man vergl. zu 1, 11: „tributa sunt quae Germani vocant direkte Steuern, vectigalia quae indirekte sive Zölle" (die Erklärung ebend.: „cives sunt milites legionarii, socii cohortes auxiliares" dürfte wohl weniger nöthig sein. 3, 1 liest der Herr Herausg.: „Brundusium, quod naviganti celerrimum fidissimumque adpulsu erat"; Beroald. hat adpulsui (nicht adpulsu, wie es in der krit. N. heißt), Döderlein will ad pulsum, welches Moser in der Recension desselben in der Bedeutung Landung mit Recht ansicht und das nahe liegende ad adpulsum vorschlägt. 5, 10 ist „quippe elapsum custodiae" auf-

genommen, weil labi ohne die Praep. e in dieser Bedeutung nicht gebräuchlich ist.

Trefflich sind die Bemerkungen über operari 2, 14: „operandi verbum ad sacra;“ (zu vergleichen wäre) ῥέζειν, ἔρδειν, עָשָׂה); über die passive Bedeutung von favorabilis, c. 36; über funditor als Species- und librator als Genusbegriff; über den zu Augustus Zeit veränderten Census der Senatoren, c. 35, nämlich durch Erhebung des aes zum Werthe des sestertius (diese Aenderung liegt aber wohl in dem gegen die frühere Zeit gesunkenen Münzwerthe überhaupt; denn das alte Aß galt wohl so viel als der augustinsche sestertius d. h. 2½ mal so viel als das augustinsche Aß; zu c. 49: „Isdem temporibus deum aedes vetustate aut igni abolitas ... dedicavit, Libero Liberaeque et Cereri juxta circum maximum, quam A. Postumius dictator voverat“, wo R. quam gegen Walthers quas aus dem Grunde vertheidigt, weil die Libera mit Liber im Verhältniß wie Juno Jovi, Bellona stehe und also mit ihm und der dritten Göttin der Fruchtbarkeit, der Ceres, nur ein aedes gehabt haben werde. So viel wir wissen, hat dies Ambrosch in seinen Studien unwiderleglich erwiesen. Zu c. 52: „disciplina et imperiis suesceret“, daß suescere hier active für assuefacere stehe (schon hier konnte zugleich auf die Bemerkung zu 15, 14 über den Taciteischen Gebrauch der einfachen Verba für zusammengesetzte — cernere statt decernere — verwiesen werden); ferner zu c. 52: über cavebatur statt timebatur; c. 53 über Thraces und Threces (auch Dillenburger zu Horat. gibt letztere Form nur den Gladiatoren mit thracischer Bewaffnung; zu 3, 22 über die Art und Weise der custodia militaris und zu c. 23 über igni (nicht igne) arcebatur statt des gewöhnlichen interdicebatur; ferner über die Bedeutung (des Feierlichen) von incessus c. 53, welche Stelle, wie sonst manche andere gut ins Deutsche übersetzt ist; zu 14, 1 (um auch aus dem zweiten Bande Einiges anzuführen) über adductus; zu c. 11 über struere und instruere, wo struxisset der Leseart instruxisset vorgezogen wurde, weil dem Seneka und Burrus durch falsche Beschuldigungen erst Gefahren bereitet werden, denn „pericula vel crimina vel causas struit qui dolo malo fingit quae proferat, instruit qui quae assunt in ordinem redigit ornat augetve“, welcher Unterschied durch Parallelstellen aus Tacitus selbst bewiesen wird; ferner über legiones citae, c. 26; über venire und evenire, c. 52, wo nur venisset richtig sei, weil evenire von zufälligen Dingen und Glücksfällen, venire von ordnungs- oder folgemäßig entstehenden Dingen („amor venit h. e. oritur vel nascitur“) gebraucht werde, über auspicia imperatoris zu 15, 26; über das (wie es scheint von Tacitus für Nero eigens — sensu foedissimo — gebildete) denubere c. 37; über spectare ebend. „spectari dicuntur quae saepius et cum delectatione conspiciuntur“; über capere imperium c. 30 „einen Anlauf nehmen; über in crimina trahi c. 68. Gut erklärt ist auch die Stelle 16, 10: „aderat filia, ... vidua luctu continuo nec ullis alimentis nisi quae mortem arcerent“, luctu c. könne auch ohne das implexa der MS. stehen, indem es ebenso gut wie alimentis Prädikat zu

vidua sei „ad morem Taciti." Als feinen Kenner seines Schriftstellers zeigt sich der Herr Herausgeber überall; man vergl. zu dem Obigen, was er 1, 52 über longinquitas exilii („longinquus nunquam de tempore apud Tacitum, immo semper inest spatii notio") oder über sapiens zu c. 70 „sapiens qui multa scit natura; ei contrarius est rudis, non imprudens," ganz richtig; denn sapere heißt ursprünglich natürliches Gefühl und Geschmack haben. — So könnte Ref. noch gar manche Stellen anführen, durch deren Erklärung Herr R. sich als Kenner des Alterthums und scharfen und tiefen Denker beurkundet. Nachträglich bemerkt Ref. noch, daß zu 12, 20: „Hinc dolor injuriarum et libido vindictae adigebat" für Schüler die Erklärung vielleicht nicht überflüßig gewesen wäre, daß adigebat absolut stehen und vindictae der Objektsgenitiv zu libido ist, damit es der Schüler nicht als einen freieren von adigebat abhängigen Dativ ansieht; auch über die kritisch noch unsichern Stellen 11, 8, welche Herr R. liest: „in quos, ut patris sui quoque defectores, ira magis quam ex usu praesenti accensus" (Moser ist in seiner Recension des Tacitus v. Döderl. Heidelberger Jahrb. 1848 S. 36 ff. der Ansicht, die Ref. theilt, daß nach jener Interpunktion patris quoque sui zu lesen wäre, besser aber sei patris, sui quoque) und 12, 1, welche der Herr Herausgeber gibt: „nec minore ambitu feminae exarserant: suam quaeque nobilitatem formam opes contendere ac digna tanto matrimonio ostentare" wäre Einiges zur Rechtfertigung zu sagen gewesen. Die von Döderlein befolgte Leseart: — exarserant, contenderet ac dignam . . ostentaret weist Moser zurück. R. bemerkt richtig, daß nur entweder dignam se oder dignas sprachrichtig sei; dabei hätte er nur noch erklären sollen, wie er sein digna nimmt, ob als Nomin. Sing. oder als Accus. Plur. Doch wohl Letzteres.

Weiter können wir, um nicht den Umfang einer Anzeige zu überschreiten, über diese treffliche Ausgabe nicht sprechen. Anzuerkennen ist besonders auch der richtige Takt, welchen der Herr Herausgeber zwischen dem Zuviel und Zuwenig beobachtet, und man darf wohl mit Recht behaupten, daß, wenn Crusius durch seine Ausgaben des Cicero, Homer u. A. dem Schüler die Aufgabe zu sehr erleichtert, Herr Röter ungeachtet der Fülle und Reichhaltigkeit seines Commentars die wahre Anleitung zum eigenen Nachdenken und der geschmackbildenden Lektüre gibt und daß diese seine Ausgabe des Tacitus den Vorzug hat, daß sie für Lehrer wie für Schüler gleich geeignet ist, indem sie Jenem immer noch genug zur Erklärung übrig läßt, während die Ausgaben des Crusius dem Lehrer weder Stoff noch Zeit gönnen, dem Gesagten Weiteres hinzuzufügen.

III. Berichte.

1.

Resultate der Versammlung sächsischer Gymnasiallehrer zu Leipzig am 17—19. Juli d. J. (Aus dem besonders-gedruckten Bericht von Prof. Dietsch in Grimma).

Die Versammlung, die von 56 Mitgliedern und 16 Gästen (ebenfalls Lehrern) besucht war, kam über folgende Grundsätze der Gymnasialreform überein:

1. Selbständige Stellung der Gymnasien unter den übrigen Lehranstalten vermöge ihrer Bestimmung ꝛc.

   Für die Fassung: „Einordnung der Gymnasien in den ganzen Schulorganismus des Staates" ꝛc. ergaben sich 24 Stimmen.

2. Das Gymnasium hat seine Institutionen nach den begründeten Forderungen der Zeit und der Wissenschaft zu gestalten, mit Festhaltung des historischen als seines Grundprincips, aber voller Anerkennung der Bildungselemente, welche in den exacten Wissenschaften liegen. (34 gegen 16 Stimmen.)

3. Als Maaß der erzielten Kenntniß im Lateinischen und Griechischen wird das Verständniß folgender Schriften gefordert: Homer, Herodot, Xenophon's historische Schriften, einige Tragödien des Sophocles, Demosthenes Staatsreden, Livius, Sallust, Tacitus, Cic. Staatsreden, Virgil, Horaz.

   Eine Minderheit forderte auch lyrische, didactische und philosophische Schriften.

4. Die lateinische Sprache erfordert keine andere methodische Behandlung als die Griechische; es sind demnach die freien lateinischen Arbeiten und das Lateinsprechen nicht als obligatorisch zu betrachten, während schriftliche Uebungen zur Befestigung in der Sprache beizubehalten sind. (Mit 37 gegen 12 Stimmen. Letztere wollten nach dem Antrag des Rector Dr. Wunder von Grimma die Frage über die freien Aufsätze und über das Lateinsprechen getrennt wissen und das Letztere dem Lehrer freilassen, die schriftlichen Arbeiten aber wenigstens beschränken.)

5. Zur Beförderung der nationalen Bildung müssen die nöthigen Mittel

an Zeit gewährt werden. (Ohne Discussion angenommen von 25 gegen 17 Stimmen.)

6. Die oberste Leitung und Beaufsichtigung der Gymnasien hat das Ministerium des öffentlichen Unterrichts (Erziehungsrath), in welchem der Gymnasialunterricht durch ein dem deutschen Gymnasiallehrerstande angehöriges Mitglied vertreten ist, welches vom Minister mit Berücksichtigung derer zu wählen ist, welche von den Gymnasiallehrern Sachsens als Männer ihres Vertrauens durch Stimmenmehrheit bezeichnet sind. (Mit 35 gegen 6 Stimmen.)

7. Das Gymnasium soll Staatsanstalt sein; wenn aber die Patronatsgymnasien erhalten werden sollen, so muß doch von dem Staat ebenso wie über die innern Verhältnisse der Gymnasien auch über die äußern (Local, Lehrmittel, Gehalte, Turnanstalt ꝛc.), namentlich über die Normirung der Lehrergehalte, ein zwingendes Recht ausgeübt werden.

8. Die äußere Lage mehrerer sächsischer Gymnasiallehrer erheischt auf das dringendste Abhülfe.

9. Eine Adresse an die deutsche Nationalversammlung mit der dringenden Bitte: zur Berathung einer allgemeinen deutschen Schulordnung die Einberufung einer großen Versammlung deutscher Lehrer aus allen deutschen Staaten und aus Unterrichtsanstalten aller Klassen, auf Grund einer durch die Lehrer selbst klassenweise vorzunehmenden Wahl, beschließen und veranlassen zu wollen. (7—9 einstimmig angenommen.)

Zum Schluß wurden 7 verschiedene Ausschüsse ernannt, welche die weiteren Fragen des Programms und einzelne schriftlich eingegebene Anträge für die nächste Versammlung vorbereiten sollten, und diese auf den 23.—25. Oct. d. J. nach Meissen angesetzt.

Bedenkt man, daß die sächsischen Gymnasien mit den beiden Fürstenschulen (Meissen und Grimma) den alten Zopf des Lateinsprechens im Unterricht und was damit zusammenhängt bisher noch am festesten beibehalten haben, so ist in den obigen Erklärungen (die dem dortigen Ministerium als Anträge von Sachkundigen werden vorgelegt werden) ein entschiedener Fortschritt zu erkennen. In mehreren Punkten gingen die eigentlichen Fortschrittsmänner noch etwas weiter; diese Punkte kamen aber nicht mehr zur Verhandlung. Ich gebe daher noch den von Dr. Köchly in Verbindung mit 6 andern Collegen eingereichten Entwurf und mache besonders aufmerksam auf §. 19. b, womit noch die Aeußerung Köchly's in der Debatte zu vergleichen ist: „die alten Sprachen dürfen nicht vor dem 14. Jahre begonnen und müssen auf die neueren gegründet werden" was man bei uns, in Württemberg, für die größte aller pädagogischen Ketzereien erklären wird. Und Herr Dr. Köchly steht mit ihr auch in Sachsen nicht allein. Uebrigens können wir Süddeutsche uns Glück wünschen, daß wir doch Manches schon haben, das die Sachsen sich erst erkämpfen wollen, z. B. die Freiheit der Gymnasien von kirchlicher Aufsicht (das Programm der Vorcommission wollte dies nicht einmal), Unabhängigkeit von Localbehörden, die

Pensionsberechtigung, Turnanstalten rc. Wenn dagegen einer der Sprecher in der Leipziger Versammlung meinte „die süddeutschen Universitäten hätten das Lateinsprechen abgeschafft, stünden dafür aber auch in Paris (?), London und Utrecht in sehr geringem éstime; Sachsen habe sich bis jetzt in demselben behauptet," so hat der Mangel an jenem éstime, wenn ein solcher vorhanden ist, bei den süddeutschen Universitäten jedenfalls einen andern Grund als die Abschaffung des Lateinsprechens, oder die Gelehrten in London und Paris müßten nur verachten, was sie nicht kennen. Was aber Leipzig betrifft, so ist es trotz seiner lateinischen Zungenfertigkeit und Schreibseligkeit dennoch in der Wissenschaft die unproductivste von allen Universitäten geblieben und damit eben ein Beweis für das Gegentheil geworden, daß man die Lateinrednerei abthun muß, wenn man zur Sache kommen will. Selbst in der Philologie hat man die rechten Entdeckungen erst da gemacht, wo man sie in der Muttersprache zu behandeln anfing.

Doch ich gebe jetzt die berührten Anträge.

Zu dem Programme für die **Versammlung sächsischer Gymnasiallehrer** in Leipzig vom 17. bis 19. Juli 1848. **A. Allgemeines.** 1. Einordnung der Gymnasien in den ganzen Schulorganismus des Staates nach ihrer Bestimmung, mit einer höheren Menschenbildung zugleich die allgemeine Vorbildung für höhere wissenschaftliche Studien auf christlich-nationaler Grundlage zu gewähren. Vgl. 20. 2. Das Gymnasium hat seine Verfassung nach den begründeten Forderungen der Zeit zu gestalten. **B. Verfassung.** a) Stellung der Gymnasien zu den Behörden. 3. Oberste Leitung und Beaufsichtigung der Gymnasien durch ein Ministerium des öffentlichen Unterrichts (Erziehungsrath), in welchem sie durch ein aus dem Gymnasiallehrerstande hervorgegangenes Mitglied zu vertreten sind. 4. Stellung aller Gymnasien unter den Staat, Aufhebung der Alumnate, Fürsorge der Gymnasien für Unterbringen ihrer auswärtigen Zöglinge in geeigneten Familien. 5. Mittelbehörden sind bei dem geringen Umfang des Landes nicht erforderlich. 6. Der Religionsunterricht wird von einem Lehrer desjenigen Bekenntnisses ertheilt, welchem die meisten Zöglinge angehören. Entbindung, von demselben nach wie vor. Die Kirche hat keinerlei Aufsichtsrecht über die Gymnasien oder einen Theil ihres Unterrichts. 7. (Periodische Versammlungen der Gymnasiallehrer zu Berathung und Beschlußfaßung über Anträge an das Ministerium.) Zusatz: Vertheilung der Programme von den Gymnasien des Landes an alle Glieder ihrer Lehrercollegien. Vertretung des Gymnasialwesens in einer allgemeinen Landesschulzeitung. b) Lehreinrichtungen. (8. Aufhebung der Scheidung zwischen Progymnasium und Gymnasium und Wegfall der Schlußbestimmung in §. 18 des Regulativs.) 9. Einführung einjähriger Lehrcurse, Aufnahmen, Versetzungen und Entlassungen. Entsprechende Einrichtungen auf der Universität. Vermehrung der Klassen auf 8—9. 10. Jährige öffentliche Prüfungen, deren Einrichtung vom neuen Lehrplane abhängt. 11. Verminderung der Lehrstunden in den obern Klassen zu Gunsten des Privatfleißes; in den untern Fertigung der Hauptarbeiten in Arbeitsstunden unter Aufsicht. 12. Sechs-

wöchentliche Hauptferien am Schluß des Schuljahrs (Aug.), 8 Tage Ferien zu Weihnachten, 14 zu Ostern, 8 zu Pfingsten. 13. Vollständige Ausrüstung aller Gymnasien mit den nöthigen Lehrkräften und Lehrmitteln; insbesondere Gewährung eines unentgeltlichen Turnunterrichtes. 14. Einrichtung der Localität der Gymnasien nach den Vorschriften der Gesundheitspflege. Zusatz: Verbindlichkeit zur Theilnahme am Turnunterrichte für alle Klassen, zur Theilnahme am Gesang- und Zeichenunterrichte für die unteren, Untersuchung der Schüler vor Aufnahme in die Turnstunden durch den Schularzt. Die oberen Klassen erhalten Gelegenheit, sich im Singen und Zeichnen fortzubilden. c) Verhältnisse der Lehrer. 15. Theoretische Vorbildung der Gymnasiallehrer; nach der Prüfung über dieselbe praktische auf dem mit einem Gymnasium der Universitätsstadt verbundenen — Seminar, Probejahr an einem inländischen Gymnasium — ohne Rücksicht auf eine bestimmte Anstellung — mit entsprechender Vergütung und Berechtigung zu definitiver Anstellung. 16. Nach erlangter definitiver Anstellung sind alle Gymnasiallehrer ständig, und alle ständigen ohne Unterschied des Faches und unbeschadet ihrer Abstufung nach Dienstalter und Gehalt in Recht und Pflicht einander gleich. Nichtssagender Titulaturen bedarf es nicht. Rechte und Pflichten des Directors, welcher auf bestimmte Zeit als primus inter pares aus dem Kollegium zu wählen ist, werden durch besondere Anordnung bestimmt. 17. Aufhebung des §. 26 des Regulativs (die unfreiwillige Versetzung der Lehrer betreffend) und Aufstellung solcher Bestimmungen, welche das Interesse der Anstalten und der Personen gleichmäßig in Obacht nehmen. 18. Sämmtliche Gymnasien beanspruchen: a) gleiche Ehrenstellung; b) möglichste Gleichmäßigkeit der Stundenzahl im Interesse der wissenschaftlichen Fortbildung und Aufhebung der Verordnung vom 29. Januar 1847; c) den Forderungen an die Lehrer und den örtlichen Verhältnissen entsprechende, nach der Abstufung der Aemter und des Dienstalters steigende Besoldung; d) billige Berücksichtigung des Dienstalters bei Beförderungen: e) gesetzliche Regulirung der Pensionsverhältnisse nach Analogie des Staatsdienergesetzes; f) Erhöhung der Wittwen- und Waisenpensionssätze. 18. c. Den Forderungen an die Lehrer und den örtlichen Verhältnissen entsprechende, nach der Abstufung der Lehrthätigkeit und des — vom Dienstantritt gerechneten — Dienstalters steigende Besoldung. 18. e. Zusatz: Empfehlung der nicht pensionirten Lehrerwittwen zu außerordentlicher Unterstützung. **C. Lehrplan.** 19. a. Gleiche Berechtigung aller Bildungselemente, verhältnißmäßige Verwendung von Zeit auf methodische Behandlung derselben. Gründlichste Bearbeitung des Lehrplanes, namentlich strenge Ausscheidung alles Ungehörigen aus demselben, Festhalten des Nacheinander und eingreifendes Nebeneinander im Unterrichte. 19. b. Der Gymnasialunterricht beginnt mit den neueren Sprachen und zwar zuerst mit dem Englischen, auf Grundlage der im Sprechen, Lesen und Schreiben der Muttersprache erlangten Fertigkeit. 20. Beförderung der nationalen Bildung durch Anerkennung der deutschen Sprache und Literatur in ihrer gleichen Berechtigung mit den altklassischen Sprachen, besondere Berücksich-

tigung der vaterländischen Geschichte und geeignete Belehrung über vaterländische Verfassung und Gesetzgebung. Zusatz: Auf Bildung zum freien Gebrauch des Worts ist bei allem Unterrichte in allen Klassen von Anfang an möglichste Rücksicht zu nehmen. 21. Für die ganze Gymnasialbildung sind vor Allem terminus a quo und terminus ad quem genau zu bestimmen. 22. Die Lehrerkollegien haben die vollste Freiheit, sich über Vertheilung und Wechsel sowohl der einzelnen Stunden als der Klassenordinariate vor Beginn jedes Schuljahres zu einigen.

Seit dieser Versammlung hat eine allgemeine sächsische Lehrer-Versammlung am 5. 6. und 7. August in Dresden stattgefunden, in welcher die Gründung eines **allgemeinen deutschen Lehrervereins** beschloßen wurde, der am 28. 29. und 30. September d. J. nach dem vorangedruckten Aufruf seine erste Versammlung

in **Eisenach**

halten soll.

Der erste Grundsatz desselben ist: „dahin zu arbeiten daß alle Schulen ohne Unterschied des Ranges Staatsanstalten werden und alle Lehrer von der Elementarschule bis zur Universität einen Stand ausmachen; ferner daß sämmtliche Schulen eines Landes unter Einer aus Sachverständigen zusammengesetzten Oberaufsichtsbehörde, dem Erziehungsrath, stehen, dem der Minister der Volkserziehung präsidirt, daß die Organisation des Gesammtschulwesens durch den Beirath von Schulsynoden im Sinn der Einheit und Freiheit ins Werk gesetzt werde.

Die Beschlüsse der Dresdener Versammlung, die einer brieflichen Mittheilung nach durchaus im Geist des Princips und größtentheils im Sinn des vorausgegangenen gedruckten Programms gefaßt wurden, werden in einer eigenen Broschüre gedruckt und demnächst versandt werden. Wir werden später darauf zurückkommen, und geben inzwischen ein uns so eben zugekommenes Gutachten über das erwähnte Programm, worin es hauptsächlich mit dem bisherigen Standpunct der Schule verglichen ist.

Sch.

2.

Die allgemeine Lehrerversammlung des Königreiches Sachsen im Jahr 1847 und 1848.

Gedruckt erschien zu Grimma: „Programm für die zweite allgemeine sächsische Lehrerversammlung, auf den Grund der in der ersten angenommenen Hauptsätze, entworfen von Fricke, Privatdocent der Universität zu Leipzig, Kell, Redakteur der sächsischen Schulzeitung in Leipzig, Köchly, Gymnasiallehrer in Dresden, Thomas, Lehrer in Möckern, Zschetzsche, Lehrer in Dresden." Hr. Köchly ist auch dem weiteren Publikum durch seine Reformbestrebungen für die Gymnasien in Schriften und Vereinen hinreichend und nicht unrühmlich bekannt.

Der Hauptinhalt der Schrift ist folgender: „Artikel I. Die Volkserziehung. A. Umfang und Gliederung §. 1—13. B. Allgemeine Grundsätze §. 14. Art. II. Das Erziehungs-Ministerium und der Lehrerstand. A. Das Ministerium §. 19—22. Art. III. Der Staat und die Gemeinden. A. Der Staat und die bürgerlichen Gemeinden §. 23—31. B. Der Staat und die kirchlichen Gemeinden §. 32—37.“ Man darf nicht voraussetzen, überall Neuem zu begegnen. Seit Jahrzehnten ist so Vieles beantragt worden in Zeitschriften und Büchern, daß man kaum Neues erdenken kann. Aber es wird (und das ist die Hauptsache) endlich auf Verwirklichung des Bewährten und allgemein als dringend Begehrten gedrungen. Vieles trifft hier, wie in aller Welt die Klagen über mangelhafte Staatsanstalten, weit mehr blos die Verwaltung, als die Verfassung. Ueberall der alte Refrain: „Ihr Menschen werdet besser; und bald wirds besser sein.“ Auch die neuen Vorschläge werden, selbst wenn sie wörtlich in die papierne Organisation aufgenommen werden sollten, gar nicht ins Leben treten können, wenn die rechten Menschen nicht überall zur Ausführung sich finden. Es sollen also bestehen, als „allgemeine Volkserziehungsanstalten: Kindergärten, Kinderschulen (Elementarschulen von 6—14 Jahren), Jugendschulen (zur Fortbildung von 14—17 Jahren), Fortbildungsvereine (von 17—21 Jahren), als besondere: Bürgerschulen (Realschulen von 12—16 Jahren), Fachschulen (für Handel, Gewerbe), Gelehrtenschulen (von 14—20 Jahren), Universitäten und Lehrerseminarien aller Art.“ Akademische Maturitätszeugnisse sollen nicht gefordert werden. Ihre Abschaffung wäre aber ein böser Auswuchs der neuen Freiheit und würde uns die bekannten alten Uebel in größerer Masse bringen, wie sie die patriarchalische Zeit in didaktischer und disciplinarischer Hinsicht kannte, und welche die deutschen Lehranstalten froh waren durch Preußens Vorgang losgeworden zu sein. In der Freiheitszeit der dreißiger Jahre brachte der „Rheinische Postillon“ auch den Antrag, daß Jeder, selbst vom Pfluge weg, auf die Universität müsse gehen dürfen, ohne akademisches Maturitätszeugniß, wie in der Schweiz. Man frage nur die Lehrer der Schweizerischen Gymnasien und Universitäten, welche Erfahrungen sie darüber gemacht haben. — Die „Lehrerseminarien für Real- und Gelehrtenschulen auf der Universität“ sind schon von vielen Seiten seit vielen Jahren gewünscht worden, und es wird Zeit, daß man sie endlich einrichtet. Aber die Volkslehrer werden hinreichend in guten Schullehrerseminarien gebildet werden können. Für Lehrer an Real- oder städtischen Bürgerschulen ist freilich der Besuch von Gymnasien und Universitäten wünschenswerth. — Die Volkserziehung soll überall eine allgemein menschliche, lebendig praktische, volksthümlich deutsche sein. Der Religionsunterricht der Schule soll die gemeinsame religiös-sittliche, rein biblische Basis des Christenthums haben, das Confessionelle der Kirche anheim gegeben werden; es soll Gemüths- und Charakterbildung erstrebt, Geist und Körper gleich gebildet, Einlernen todter Kenntnisse und leerer Formeln vermieden, deutsches Wesen durch Kenntniß der Sprache, des Volkes und seiner Literatur nebst Verfassungs- und Gesetzeskunde hervorgerufen werden. Das Alles haben unsere Gymnasien, wie

die Elementar= und Bürgerschulen, im 19. Jahrh. vom Anbeginn erstrebt und zum Theil schon ausgeführt; die gedruckten Lehrbücher und die gesetzlichen Instruktionen verschiedener Bundesstaaten besagen dies zum Theil wörtlich; also können nur einzelne Hindernisse da und dort das Rechte gehindert oder wieder beeinträchtiget haben. Daß das Erziehungswesen einer besonderen Behörde, also in größeren Ländern einem Ministerium, übertragen wird, ist wohl begründet. Eher kann der künftig freiere kirchliche Cultus dem Inneren zugetheilt werden, als daß die Erziehung ein Anhängsel des Cultus bleibt, wie im Mittelalter die Schule der Kirche nur die Schleppe trug. Dabei wird kein Einsichtsvoller in Abrede stellen wollen, daß wahrhaft christliche Geistliche, die ja auch im schönsten und ausgedehntesten Sinne Lehrer des Volkes sind, und in Städten und Dörfern für Hohe und Niedere eine ebenso wirksame als heilsame Mission zu erfüllen haben, mit dem gesammten Lehrerstand in wissenschaftlicher und amtlicher Beziehung die nächste und innigste Verwandtschaft immer hatten und behalten werden. Wenn Preußen, wie es heißt, Medicinal= und Unterrichtsangelegenheiten vereint, so ist Körper und Geist in das rechte Verhältniß gebracht. Dem Minister soll als Kollegium ein „Erziehungsrath" beigegeben werden, zur möglichst vollständigen Vertretung der verschiedenen Zweige der Volkserziehung in allen Beziehungen der Aufsicht und Verwaltung. Darunter sollen „Bezirksschulräthe" bestehen zur nächsten Aufsicht der einzelnen Anstalten. Das bestehet schon in vielen Ländern, wenn auch noch unvollständig hier und da. Alle diese Beamte, mit Einschluß des Ministers, sollen „wirkliche Sachverständige" sein. Die Schulen sollen weder von Juristen, noch von Theologen geleitet werden, wie bisher zu ihrem Schaden unter vielfachem Drucke geschah. Das sind Ueberbleibsel von Neu=Rom, wo auch noch bis in die neueste Zeit alle Ministerien, selbst das des Krieges, einen Kardinal an der Spitze hatten, wie im Mittelalter selbst Aebte und Bischöfe, als zugleich weltliche Fürsten, wirkliche Heerführer waren, ihren Truppen voranzogen, die Belagerungen der Burgen in eigener Person leiteten, mit eigener Faust kämpften u. dergl. Aber nun wollen die Juristen, als ausschließende Inhaber der Staatsweisheit, überall die Welt regieren, und haben insofern nur die Rolle mit den Geistlichen getauscht. Wenn es ohne Beeinträchtigung der Techniker geschieht, mag ihnen die leitende Uebersicht des Ganzen, die doch auch erforderlich ist, so lange verbleiben, als sie mit Umsicht verfahren. Wie aber schulkundige Juristen existiren wollen, ebenso wird man die Existenz staatskundiger Schulmänner zugeben müssen. Folglich läuft Alles wieder auf die Personen hinaus, und nicht auf den Stand. Alle „Meinungen" sollen vollzogen werden, je nachdem der Erziehungsrath, die Bezirksschulräthe, Lehrerkollegien, Lehrervereine, Schulsynoden „Männer ihres Vertrauens" bezeichnen. Vertrauen ist ein Wort, welches ursprünglich von Sachsen ausging und die Runde in Deutschland gemacht hat. Freilich wurden bisher manche Cliquenmänner da und dort befördert, ohne Befragen der Sachkundigen und ohne Vertrauen derer, deren Angelegenheiten verwaltet werden sollten. Ob solche Cliquen und Basengäßchen aufhören

werden? Frankreich hatte lange Zeit freie Presse; dennoch klagte man über Corruption unter Ludwig Philipp. Wer die Macht hatte, brauchte sie und fragte nicht nach der Presse, oder corrumpirte auch sie, so weit es möglich war. Die Republik ist erschienen. Eben dieselben Corruptionsbeschwerden, zum Theil noch schlimmere. Die neuen Machthaber beriefen alle ihre Vetter zu einträglichen und einflußreichen Stellen, und entschuldigten sich damit, daß sie nur Männer ihres Vertrauens brauchen könnten. Wo Menschen sind, wird es ewig menscheln. Aber die freie deutsche Presse wird sich Organe schaffen wie in England, wo öffentliche Charaktere, als solche, nur dem Ernste und der Gründlichkeit zur Kritik verfallen, und der Wahrheit wird man dann Oben und Unten nicht widerstehen können. — Für höhere Lehranstalten werden „einjährige Lehrkurse" gefordert. Süddeutschland hat sie größtentheils längst; nur ein großer Theil von Norddeutschland quält die Schüler noch mit 1½jährigen, 2jährigen und gar 3jährigen Klassen und Kursen. — Die „Revisionsprotokolle" der Bezirksschulräthe sollen dem betreffenden Lehrer vor Einsendung an die höhere Behörde mitgetheilt werden. Allerdings, wenn der alte Satz „Oben billig, Unten willig" herrscht, wird dies sehr fruchtbar sein. Wie aber, wenn der betreffende Lehrer dunkelhaft jeden gegründeten Wink abweiset, und nun die ärgerlichsten Scenen entstehen? Oder wenn der „Revisor" Unbegründetes rügen will? Die Bureaukratie der süddeutschen Staaten, die bisher ihr konstitutionelles Wesen gegen den Absolutismus des Nordens stolz hervorhebt, ließ sich heimliche, wohl gar direkt oder indirekt bestellte, Berichte erstatten, von mehr oder minder befangenen und folgsamen Regierungskommissarien, und pensionirte, quiescirte, versetzte die Betreffenden nach Herzenslust mit der absolutesten Willkühr, ohne denselben auch nur im Entferntesten eine Silbe über den Anlaß zu eröffnen, oder die Beschwerdepunkte zur möglichen Vertheidigung mitzutheilen, ohne zu fragen, ob die Betreffenden für die neuen Stellen Lust oder gar nur Befähigung hatten. Das war die bequeme napoleonische Centralisationstyrannei in scheinbarer Form konstitutioneller Administration, womit man Unbequeme beseitigte. Im absoluten, patriarchalischen Norden Deutschlands, wo man keinen Pfarrer, keinen Dorfschulmeister ohne sein Befragen und wider seinen Willen früher versetzen konnte, hat man dies nachgeahmt. Besonders das Eichhornische Ministerium hat diesen süddeutschen Constitutionalismus sich zugeeignet; nur pflegte es vorher die Betreffenden deutlich genug zu bedeuten und zu bedrohen, mündlich oder ausführliche Rescripte; das war wenigstens loyal. Wenn der gesammte Lehrstand gegen die „geheimen Conduitenlisten" und solche Folgen protestirt, so geht er Hand in Hand mit allen Dienern des Staates und der Kirche, welche Urtheil und rechtmäßige Vertheidigung für solche Fälle beanspruchen, und von der konstituirenden Nationalversammlung Sicherheit ihrer Stellungen begehren und erwarten. In mehreren deutschen Staaten, auch in Preußen, sind neuerdings für Civil und Militär als „geheime Conduitenlisten" förmlich schon aufgehoben worden. — Der Lehrerstand soll ordentlich vorgebildet, und durch öffentliche Prüfungen die Tüchtigkeit erforscht

werden. Im Königreich Sachsen wurden bisher seit alten Zeiten für theologische und juristische Kandidaten die mündlichen Prüfungen bei offenen Thüren und unter Zulassung jedweder Zuhörer gehalten. Vieles läßt sich dafür und dagegen sagen. Dem Elementarschullehrer soll es frei gestellt bleiben, ob und wie lange er die Universität besuchen will. Die Freiheit besteht aber überall schon, wenn auch, aus begreiflichen Gründen, wenig oder kein Gebrauch davon gemacht wird. Als Direktoren und Lehrer von Seminarien sollen nur solche Männer angestellt werden, die sich theoretisch und praktisch ausgezeichnet haben. Das ist wieder nur gegen die Verwaltung gerichtet. Denn in welchem Staate ist es nicht ausdrücklich Gesetz, nur geschickte Leute anzustellen? Es erinnert an das bekannte Gesetz, welches im vorigen Jahrhundert wirklich am Rheine unter einer hochbelobten Krummstabregierung vom Landesherrn ausging, nämlich, daß die bestehenden Gesetze auch überall gehalten werden sollten. Solcher einschärfender Verordnungen bedarf es auch noch jetzt, und wird es ewig bedürfen. Mit den Seminarien sollen „Muster- und Uebungsschulen" verbunden sein. Sehr richtig. Auf jeder Universität soll ein „Professor der Pädagogik" angestellt werden. Wurde schon oft gefordert, aber noch nirgends befolgt. Lehrervereine zu wissenschaftlich-praktischer Fortbildung sollen gestiftet und die Lehrer gesetzlich zur Theilnahme verpflichtet werden. Auch dies existirt bereits an vielen Orten. Endlich soll ein Landes-Lehrerverein und Schulsynoden eingerichtet werden, zur Vertretung der Schule, wobei auch Nichtlehrer zuzulassen sind. — Die geprüften Lehramtskandidaten sollen höchstens 2 Jahre als Gehülfen mit einem Gehalte von 60 Thalern bei freier Station, dann als selbstständige Lehrer mit 200 Thalern auf dem Lande, mit 250 Thalern in Städten, angestellt, und weiter, nach immer 10 Amtsjahren, auch ohne Versetzung, aufsteigende Festsetzung der Gehalte nach Arbeit, Tüchtigkeit und Dienstalter durch das Schulgesetz bestimmt werden. Die Stellung der Rektoren soll durch Gesetz festgestellt werden, sonst soll es keine Rangverschiedenheit (Hilfslehrer, Collaboratoren, Adjunkte) geben, unbeschadet der Ehrentitel. Die Kürze ist zu dunkel; auch scheint Eines das Andere aufzuheben. Die Verkehrtheit muß allerdings aufhören, daß man, um Gehaltserhöhung zu bewirken, Männer, welche nach ihrer Individualität unten segensreich wirken, nach oben schiebt, wo sie sich selbst prostituiren und Nichts nützen. Alles Andere hängt mit der Stellung der übrigen Dienstkategorien genau zusammen, und kann nicht allein behandelt werden.

Das Staatsbudget soll ein bestimmtes Schulbudget zu den Besoldungen der Lehrer in sich schließen, so daß auch kinderlose Staatsbürger für das allgemeine Interesse beigezogen werden, und die bürgerliche Gemeinde soll nur die Räumlichkeiten und Lehrmittel beischaffen. Der Theorie nach ganz richtig. Aber man wird auch zum Zwecke kommen, wenn man die bisherigen Beiträge der Gemeinden, Stiftungen 2c. beibehält und nur subsidarische Ansprüche an das Staatsbudget macht, welche ohnedies hoch genug ausfallen werden. Alle Bezahlung des Unterrichtes, selbst auf den höchsten Lehranstalten, soll für den Einzelnen aufhören. Anderwärts will man blos

das Minimum der Bildung, das der Staat fordern kann, also den Elementar-, höchstens den Realschulunterricht, freigeben, wie auch der Entwurf der konstituirenden deutschen Nationalversammlung über die Rechte der des deutschen Volkes besagt, und wie in einigen deutschen Ländern diese Einrichtung längst besteht. Strenge öffentliche Prüfungen sollen die besonderen Anstalten von Ueberfüllung mit unfähigen Schülern schützen. Die besonderen Lehranstalten stehen allein unter dem Ministerium, an den allgemeinen übt die bürgerliche Gemeinde durch den Schulvorstand einen gesetzlichen Einfluß aus. Die Zahl der Mitglieder des Schulvorstandes richtet sich nach der Größe des Ortes. Ein Lehrer wenigstens ist ständiges Mitglied, so wie ein Geistlicher jeder kirchlichen Gemeinde. Durch den Schulvorstand bringt die Gemeinde Wünsche 2c. an die Lehrer, dann, mit oder ohne oder gegen sie, an den Bezirksschulrath und das Ministerium. Zur Besetzung der Lehrstellen soll das Ministerium der Gemeinde drei Kandidaten zur Wahl vorschlagen. Patronatsrechte sind aufgehoben.

Eine Staatskirche existirt nicht mehr. Das Recht der Geistlichen zur Beaufsichtigung der Schule fällt weg; es fallen weg die Confessions- und Parochialschulen. Die Staatsschule ist nur Communal- und Simultanschule. Die Elementarschule gibt den christlichen Religionsunterricht durch die allgemeinen Lehrer nach einem gemeinsamen biblisch-christlichen Lehrbuche, welches durch das Ministerium und die Schulsynoden mit den kirchlichen Behörden und Synoden vereinbart wird. Ob dies so leicht zu bewirken sein dürfte? Will eine Kirchengemeinde ihre Kinder an diesem allgemeinen Religionsunterrichte keinen Theil nehmen lassen oder gar volle Confessionsschulen sich herstellen, so kann es auf ihre Kosten geschehen. Diese Freiheit muß allerdings bleiben. Den Elementarlehrern ist gestattet, kirchliche Cantor- und Organistendienste anzunehmen, und als solche sind sie Diener der betreffenden Kirchengemeinde, nicht der Geistlichen; das Läuten, Gevatterbitten, Priesterrocktragen 2c. ist geeigneteren Personen zu übertragen. Auch hierin und in Aehnlichem, was zum Wegfall beantragt wird, sind manche deutsche Staaten längst thatsächlich mit gutem Beispiele vorangegangen.

Am Schlusse wird gebeten, das Programm zu prüfen, und Bemerkungen an Herrn Jul. Kell in Leipzig (Kreuzstraße Nr. 1) einzusenden. Ueber die Zusammensetzung und die Debatten der vorjährigen Versammlung enthält die Druckschrift Nichts; indem sie Programm heißt, scheint sie eben nur den Stoff zu Debatten für die diesjährige Versammlung darzubieten.

3.

Allgemeine Versammlung Nassauischer Lehrer zu Wiesbaden.

(Eingesendet.)

Eine Versammlung von Lehrern aller Classen aus dem Herzogthum Nassau fand in der Pfingstwoche 1848 statt, und es erschien dazu auch in Quart auf einem halben Bogen ein gedrucktes Programm unter der Auf-

schrift: „Zusammenstellung der Anträge, welche für die am 14., 15., 16. Juni 1848 abzuhaltende Lehrerversammlung zu Wiesbaden eingegangen sind, als Manuscript für die Theilnehmer gedruckt." Von der Lehrerversammlung in Sachsen und ihrem Programm scheint man keine Kenntniß gehabt, sondern alles unabhängig veranstaltet zu haben. Schon im vorigen Jahre hielten verschiedene Nassauische Gymnasiallehrer in Hadamar eine Zusammenkunft zu Besprechungen unter sich. In diesem Frühjahr fand zu Oranienstein eine größere Versammlung von Nassauischen Elementarlehrern statt, welche das Resultat ihrer Verhandlungen durch besonders beauftragte Theilnehmer verfaßten und der Regierung und der Ständeversammlung zur Berücksichtigung eingeben ließ. Gedruckte Resultate sind weder von der einen noch von der anderen bis jetzt erschienen. Fernstehende müssen die Ergebnisse der Verhandlungen den Nassauischen Zeitungen entnehmen, deren plötzlich jetzt mehrere entstanden sind, und die auch der gegenwärtigen Mittheilung als Quellen dienen.

Hierbei muß bemerkt werden, daß Nassau das erste Land ist, welches in Deutschland für das gesammte Unterrichtswesen genau gegliederte beifallswerthe Einrichtungen und Vorschriften im J. 1817 gab, Vorschriften, die noch jetzt in vollster Geltung sein würden, wenn nicht, wie man aus den Anträgen sieht, einzelne Abweichungen des Rückschritts im Wege der Verwaltung, gegen das Gesetz vorgenommen worden wären. Der Gymnasiallehrerstand wurde, was jetzt noch nicht in vielen deutschen Bundesstaaten verwirklicht ist, sondern noch petitionirt wird, schon damals in Gehalt, Rang und Pensionirung den übrigen Civilstaatsdienern völlig gleich gestellt und erhielt auch in neuester Zeit immer gleiche Gehaltsregulirungen mit dem ganzen Civil. Der Elementarlehrerstand, unter Denzel's persönlicher Leitung, wurde 1817 verhältnißmäßig bedacht für Ausbildung, Stellung und Unterhalt. In neuester Zeit ist ebenfalls Manches geschehen, aber die Anträge zeigen, daß dieß eben nicht zur Zufriedenheit der Verwalteten war, vielmehr gibt sich darin ein vielseitiger Unmuth kund, der aber meist immer nur mehr die Verwaltung zu treffen scheint.

Außer den Zuhörern waren etwa 140 Lehrer, die im Saale des Gymnasiums ihre dreitägigen Sitzungen hielten. Auch die Elementarlehrer sollen mehrere Redner mit Einsicht, Takt und Darstellungsgabe geliefert haben. Zu Präsidenten und Vicepräsidenten wurden gewählt, die Professoren Spieß und Schmitt, von Wiesbaden. Der Ausdruck der Ansichten der Versammlung wurde förmlich durch Abstimmungen nach Mehrheit und Minderheit hervorgerufen. Die zu behandelnden, und entweder wirklich behandelten oder zurückgezogenen, Anträge des Programms betreffen:

1) Vorfragen über das Verhältniß der Schule zu Kirche und Staat. Das Resultat der Debatte erhielt die Fassung: „Die Schule hat es nicht unmittelbar mit dem Organismus der Kirche zu thun; sie stehet unter dem Gesetze des religiösen und kirchlichen Geistes, der in der bürgerlichen Gesellschaft lebendig ist. Die Schule nimmt das Recht der Selbstverwaltung in allen organischen Fragen in Anspruch; sie tritt aber in eine solche Ver-

bindung mit der Staatsgewalt, daß sie dadurch in der eigenthümlichen Freiheit ihrer Bewegung im Wesentlichen nicht gehemmt wird, aber alle die Vortheile genießt, welche aus der organischen Einfügung der Schule in das Staatsleben erwachsen." Dabei Antrag über das nationale Element in Erziehung und Unterricht. Die Mittel dazu wurden gefunden im Turnen, Gesang, vaterländischer Geschichte, Literatur, Verfassung- und Gesetzeskunde, unter Vorbehalt einer Umarbeitung der für die Nassauischen Elementarschulen bestehenden officiellen Lesebücher. Unterricht über „Landesverfassung und Landesgesetze" ordnet schon das Edikt von 1817 §. 14 an; man muß also davon abgegangen sein. 2) Für die Gliederung der Schulen wurde angenommen 1. Elementarschule (Vorschule) für alle Stände von 6—10 Jahren). 2. Man wünschte von Seiten der Elementarlehrer dazu sogenannte gehobene oder mittlere Volksschulen für Flecken und Städte (doch scheint diese Idee nicht genug klar geworden zu sein), außerdem aber Fortbildungsschulen (für die männliche Jugend von 14—16 Jahren) mit geringer Lehrstundenzahl. — 3. Entschieden stimmte man für Errichtung oder Vermehrung allgemeiner (Progymnasien) Pädagogien als Staatsanstalten zu gemischter realistischer und humanistischer Vorbildung für gelehrte Gymnasien und Realgymnasium, statt der bisherigen Realschulen, deren neueste Einrichtung als verfehlt betrachtet wird. Man kehrt also wieder zu dem Edikt von 1817 zurück, von welchem die Regierung abgegangen sein muß; denn §. 17 werden die Pädagogien betrachtet als allgemeine höhere Bildungsanstalten, sowohl für diejenigen, welche dem gelehrten Staatsdienste sich nicht widmen wollen, als für diejenigen, welche sich ihm widmen." Es verschmolzen sich sonach in der Debatte mehrere Anträge, auch solche, welche für das Realgymnasium angeführt werden. 4. Bei den gelehrten Gymnasien soll die Debatte über confessionelles Wesen in einer zahlreichen Privatversammlung lebhaft geführt und dahin entschieden worden sein, daß eine überwiegende Mehrheit zu Protokoll erklärte: „Eine confessionelle Trennung kann prinzipiell, als widersprechend dem Zwecke des Staates und dem Geiste der Zeit, nicht ausgesprochen werden; übrigens vertraut man der Regierung, sie werde bei Besetzung der Lehrstellen auf die obwaltenden localen Verhältnisse gebührende Rücksicht nehmen." In Beziehung auf die, allerdings kostbare, jetzt bestehende Zahl von drei vollen Gymnasien war man der Ansicht, daß Regierung und Stände die Mittel zur Bildung sicherlich nicht mindern würden. — 3) Ueber Beaufsichtigung und Verwaltung der Schulen, persönliche Stellung der Lehrer, Revision mehrerer Verordnungen u. s. w. sind vielfache Anträge verzeichnet, die aber nicht alle zum Vortrag gekommen zu sein scheinen. Die protokollarisch gefaßte übereinstimmende Annahme aller einschlagenden Wünsche wird in Nass. Zeitungen wörtlich so mitgetheilt: „Die Versammlung wünscht die Einsetzung eines Oberschulkollegiums, bestehend aus drei technischen Mitgliedern und einem juristisch gebildeten Manne. Den Vorsitz führt eins der technischen Mitglieder. Diesem Kollegium steht die Leitung und Verwaltung der sämmtlichen Angelegenheiten der Schule zu. In allen organischen Fragen ist es an den Beirath der Schulsynode gebunden, die min-

bestens alle zwei Jahre zusammen treten muß und aus freigewählten Mitgliedern der Lehrer-Kollegien der Volksschullehrer und aus Laien bestehen." (Nach Mittheilungen anderer Nassauischer Blätter wurde hier der Antrag gestellt, daß der jetzige Referent des Schulwesens nicht eintreten solle in das neue Collegium, als des Vertrauens in allen Theilen des Unterrichts verlustig geworden; die Mehrheit hat aber, abgesehen von der Beistimmung zum Inhalte, die in Privatzirkeln sich ausgesprochene, in formeller Beziehung von Personalien absehen wollen.) „Die Elementarschulen sind unter Kreisschulräthe zu stellen, nach der auf der Elementarlehrerversammlung zu Dietz ausgesprochenen Weise" (d. h. daß diese Inspektoren nicht aus der Geistlichkeit, sondern aus dem Elementarlehrerstande selbst ernannt werden, vielleicht gar nach freier Wahl). „Unter den Lehrern der Progymnasien (Pädagogien) findet ein kollegiales Verhältniß statt. Ihre Vorstände (Rektoren) stehen unmittelbar unter der höchsten Schulbehörde." „Die Direktoren der Gymnasien sind primi inter pares (die Ersten unter Gleichen) in ihrem Verhältnisse zu den Lehrern der von ihnen geleiteten Anstalten." (Auch in dieser Remonstration liegt eine Verwahrung gegen Personen, so scheint es.) „Dem Lehrerkollegium steht unbedingte Strafbefugniß innerhalb der bestehenden Schulgesetze zu; nur die Relegation, d. h. die Ausschließung von allen Anstalten auf ein Semester oder länger bedarf der Genehmigung des Oberschulkollegiums." (Dies hängt mit dem bürgerlichen Rechte und dem neu zu erwartenden Strafgesetzbuche näher zusammen.) „Das Lehrerkollegium vereinbart sich auf den Vorschlag des Direktors über die Vertheilung der Lektionen. Der Rekurs an die oberste Schulbehörde steht jedem Lehrer frei." „Die geheimen Conduitenlisten, Geldstrafen (Schulordnung §. 8 Lit. a), die Regiminalerlasse wegen Ertheilung von Privatunterricht und wegen Annahme von Ehrenbezeugungen von Seiten der Schüler sind aufzuheben." (Allzu localer Art und zu unbestimmt, als daß Fernstehende sich ein Urtheil bilden könnten), die geheimen Conduitenlisten horresciren alle Stände in den deutschen Staaten.) „Die Versammlung wünscht eine neue Instruktion für die Candidaten des Lehramts, mit Beseitigung der Anforderung einer polyhistorischen Bildung. Beim Staatsexamen soll blos nach der Befähigung gefragt werden, aber nicht, wo diese erworben worden." (Die Prüfungen der Candidaten des Gymnasiallehramtes und die sogenannte Probejahre bedürfen in allen deutschen Ländern einer neuen Organisation.) „Die definitive Besetzung erledigter Lehrerstellen geschehe nach ausgeschriebener Concurrenz." „Die Versammlung spricht die Hoffnung aus, daß die Besoldung sämmtlicher Lehrer in Einklang mit der der übrigen Staatsdiener gesetzt werde, mit Rücksicht auf die Zeit und die Kosten der Vorbereitung zum Amte. Das Minimum des Gehalts für angehende Gymnasiallehrer soll nicht unter 400 fl. Rhein. herabsinken." „Die definitiven Elementarlehrerstellen sollen in etwa 6 Classen getheilt werden, so daß sich in jeder Classe eine bestimmte und entsprechende Anzahl Stellen befindet, und in Dörfern das Minimum der genannten Stellen 250, das Maximum 600, in Flecken und Städten das Minimum 300, das Maximum 800—900 fl. beträgt.

Wiesbaden bedarf in allen Classen einer verhältnißmäßigen Erhöhung." „Die Versammlung erklärt sich für die Nothwendigkeit einer bessern und definitiven Anstellung der Lehrer in den technischen Nebenfächern." (Dies ist für alle deutsche Länder ein Bedürfniß.) „Die blos nominelle Besetzung von Lehrstellen ist zu beseitigen." (Für Fernstehende unklar.) „Die Versammlung wünscht eine einfachere Rangordnung und Abschaffung aller Staatstitel im Lehrerstande." (Hängt mit dem ganzen Titelwesen aller Theile der geistlichen und weltlichen Beamten zusammen.) „Es soll eine Bestimmung über das Maximum von ergänzenden Lehrstunden bei Erkrankung und Beurlaubung einzelner Lehrer getroffen werden, so wie bei Uebernahme von einer größeren Anzahl von Stunden gesetzlicher Anspruch auf Vergütung (Gratifikation) bestehen." (Hängt mit der gesammten Dienstpragmatik zusammen.) „Die Versammlung spricht sich für das Prinzip der Unabsetzbarkeit, resp. Nichtquieszirung der Lehrer auf dem Wege der Verwaltung aus." (Diese Sicherung ist ein durch ganz Deutschland gehender Wunsch für alle Arten von Staatsdienern.) Außerdem wurde auch jeder durch die Schule auszuübender „Kirchenzwang" zur Abschaffung bezeichnet.

Manches im Vorstehenden ist neben dem Allgemeinen zu local, als daß Fernstehende näher eingehen können, selbst wenn sie das bekannte höchste Edikt von 1817 zur Hand nehmen. Soviel ist ersichtlich, daß selbst der gerühmte allerneueste Lehrplan vom J. 1846 und weitere Einrichtungen der Regierung nicht befriedigen, und daß eine ganz umgearbeitete Schulordnung gewünscht wird. Da, nach anderen öffentlichen Nachrichten, das Ministerium und die Landstände über die Nothwendigkeit einer neuen Organisation aller Landesbehörden sich schon vereinbart haben und dazu die Grundzüge bereits bei dem Ministerium vorgearbeitet sind, so erhellet von selbst, daß, des offenbaren Zusammenhanges wegen, viele Wünsche der Lehrer dort schon ihre allgemeine Erledigung finden werden und müssen.

Die Elementarlehrer scheinen besonders gegen unmittelbare geistliche Inspektoren gesprochen zu haben. Selbst der aufgestellte Satz, daß tüchtige Männer, gleichviel, ob Geistliche oder Lehrer, oder sonst wer, die Schule beaufsichtigen sollen, hat nicht allgemein befriedigen können. Das ursprüngliche Edikt sagt §. 25 deutlich, daß die Geistlichen nicht ausschließliche Schulinspektoren sein sollen, sondern überhaupt des Vertrauens werthe Personen; es heißt wörtlich: „Die Schulinspektoren werden aus der Classe der bereits besoldeten oder pensionirten Geistlichen oder weltlichen Staatsdiener von Unserer Landes-Regierung commissarisch angeordnet." Es scheint also, als ob man im Laufe der Zeit, besonders seitdem die katholische Confession überall mancherlei Ausnahmen zu ihren Gunsten zu bewirken wußte, das Edikt verließ. Ebenso besagt das Edikt von 1817 §. 18: „Die Schullehrer sind berechtiget, Mitglieder des Kirchenvorstandes zu werden, und dürfen Organisten, Glöckner- und Cantorstellen annehmen." Also sind sie nicht zu Glöcknerdiensten verdammt; Organisten und Cantoren aber zu werden, werden sie wohl nie ein Bedenken gehabt haben. Sonderbarer Weise aber dürfen sie nicht Mitglieder des Ortsschulvorstandes sein. Dies ist ein großer

Mangel des Edikts, und die Verwaltung hat ihn seit 30 Jahren nicht abgestellt.

Es kam, nachdem die vielen einzelnen zu Sektionsverhandlungen bestimmten Anträge wegen Mangels an Zeit ausgefallen waren, noch die Gründung eines „allgemeinen Schulblattes für das gesammte Schulwesen des Herzog. Nassau", zum Antrage, und es wurde eine aus den drei verschiedenen Schularten gemischte Commission von drei Männern ernannt, welche man mit den weiteren Einleitungen dazu sofort beauftragte. Auch ein Antrag auf Errichtung einer naturwissenschaftlichen Lehranstalt („Akademie") erschien, und ist seitdem in der Landes-Deputirtenversammlung wiederholt worden. Der Gegenstand mag wichtig genug für das Land sein; aber alle Specialschulen leiden an Einseitigkeit. — Die dahin gehörenden Zöglinge, welche ihre anderweitige Bildung noch nicht abgeschlossen haben können, verlangen zugleich noch andere Unterrichtsgegenstände. Endlich wurde aus der Mitte der Versammlung eine besondere Commission ernannt, um die gefaßten Beschlüsse zusammenzustellen, näher zu begründen, die schriftlich eingegangenen und noch nicht besprochenen Anträge gehörigen Ortes einzuschalten, und bei der Landes-Regierung Alles zu weiterer Behandlung einzugeben, mit der ausdrücklichen Bitte, zur Prüfung der Eingabe nur solche Männer zuzulassen, „welche das allgemeine Vertrauen besäßen." Vertrauen und Mißtrauen sind die Stichwörter aller unserer öffentlichen Verhandlungen, und nachdem man manche Erfahrungen, auch im Schulleben, gemacht haben mag, durchaus nicht abzuweisen. Die Regierungen werden sich also dazu entschließen müssen, solche Vertrauensmänner in allen Verwaltungsfächern, besonders technischen, ausfindig zu machen. Manches ist im Nassauischen schon dafür geschehen. Was die Nassauischen Zeitblätter darüber weiter bringen, wollen wir unseren Lesern im Verfolg nicht vorenthalten. Alle Bewegungen der Einwohner des Herz. Nassau waren im J. 1848 darauf gerichtet, die ursprüngliche Verfassung des Landes zur erneuerten Wahrheit zu bringen, weil die Bureaukratie mit ihren Lenkern und Helfern durch allerlei Instruktionen und einseitige Verordnungen das Gute derselben nicht fortbildete und zeitgemäß entwickelte, sondern wohl gar zu paralysiren und dem wahren Sinn auf dem Verwaltungswege der Ausführung zu entziehen wußte. Also immer wieder das alte Lied über schlechte Verwaltung bei guter Verfassung, folglich Klagen gegen Personen, nicht gegen Sachen! Möge das von der Natur reich begabte Land in allen Zweigen der Landesverwaltung recht gewissenhafte und zuverläßige Männer erhalten, um ihnen vertrauensvoll seine Angelegenheiten im Großen und im Kleinen überlassen und aller der Wohlthaten endlich theilhaftig werden zu können, welche die ursprüngliche, von wohlmeinenden Fürsten in Deutschland zuerst otrögirte, Verfassung so klar beabsichtigte.

4.
Die Vorbereitungen der preußischen Regierung für neue Gestaltung des gesammten Unterrichtswesens.

(Eingesendet.)

Der neue, aber bald wieder abgegangene Minister des Unterrichtes, Graf von Schwerin, Eichhorn's Nachfolger, begriff sehr wohl, daß, wenn Evolutionen von oben nicht entgegengebracht werden, Revolutionen von unten so lange sich wiederholen, bis das Vernünftige zum Wirklichen geworden ist. Daher veranlaßte er bei Universitäten, Gymnasien, Real- und Elementarschulen ordnungsmäßige Berathungen über die obwaltenden Bedürfnisse durch gewählte Vertreter. Von Schleiermacher's aufgeklärtem und wohlmeinendem Zöglinge und nahem Anverwandten, welcher der evangelischen Kirche zu der vom Könige versprochenen Autonomie und Einheit durch neu berufene Synoden verhelfen wollte, war zu erwarten, daß er auch die Schule auf ihren verschiedenen Stufen lieber selbst erst hören würde, bevor er bureaukratische Dekrete erließ, deren Erfolg, wenigstens bei dem jetzigen Wirrwarr der Ansichten und Wünsche unter den Verwaltern, problematisch bleibt, wenn sie nicht große Umsicht in sich tragen. Ließ doch auch Minister Altenstein bei der Lorinser'schen diätetischen Agitation in den dreißiger Jahren alle Gymnasien über ihre innersten Angelegenheiten so frei zum Sprechen und Anhören kommen, daß jeder einzelne Lehrer ermächtigt war, sein Specialvotum zu geben. Der darauf eingetretene Ministerialnachfolger Rodbertus will die betreffenden Ausschreiben an Kirche und Schule bestehen lassen, um sich nach gleichen Grundsätzen von dem zu überzeugen, was aus ihrem eigensten Inneren hervorgeht, und hat Interpellationen auf dem Berliner Landtage wegen unfreier Wahlen der Volksschullehrer durch die Behörden dahin erläutert, daß man keine „konstituirende Schulversammlung" beabsichtige, sondern nur Materialien zu einem neuen Gesetze „aus der Mitte der Betheiligten" sammeln wolle. Wahrscheinlich bleibt auch der Seminardirektor Diesterweg, welchen Graf von Schwerin zu einer umfassenden Arbeit über das Volksschulwesen in sein Ministerium berief, und wenn derselbe auf seiner Forderung von 30 Millionen Thalern dafür beharrt, so mag er zusehen, wie er die Aufbringung derselben bei dem neuen Landtage durch den neuen Finanzminister bewirkt. Eben ist aber auch Rodbertus wieder zurückgetreten und ein Nachfolger noch nicht ernannt, sondern nur ein interimistischer Verweser in der Person des kundigen bisherigen Abtheilungsdirektors v. Ladenberg. Der Hegelianer, Prof. Rosenkranz von Königsberg, hat nämlich die angebotene Stelle eines Cultusministers nicht angenommen, bleibt aber für wissenschaftliche Zwecke mit Sitz und Stimme als Ministerialrath. Ob der oft genannte Bunsen, bisher Gesandter in England, etwa jetzt noch Cultusminister wird, ist ungewiß.

Cousin in Paris nannte auf seiner amtlichen Reise Preußen „das klassische Land der Schulen und der Kasernen." Ueberzählt man die Sum-

men, welche unter dem Altensteinischen Ministerium in einer langen Reihe von Jahren für Universitäten, Gymnasien und Elementarschulen aus königlichen Kassen zu dauernden Dotationen und vorübergehenden Unterstützungen gewährt wurden; so erstaunt man über die Größe, und findet schon darum Cousin's Wort nicht übertrieben. Nichts desto weniger blieb immer noch viel zu thun und zu wünschen, weil inzwischen z. B. die Gehalte anderer Beamten, besonders in den höheren Regionen, unverhältnißmäßig gesteigert wurden. Durch neuesten Beschluß des Königs sind diese Enormitäten herabgesetzt. Darum hat der pseudonyme Pilgram, welcher in einem weitläufigen Artikel der Leipziger Zeitschrift Biedermann's über die preußischen Gelehrtenschulen, Gegründetes und Ungegründetes, Halbes und Ganzes, Klares und Unklares vielfach durcheinander wirft, doch die Parallelen der Civilgehaltszahlen nicht unrichtig zusammengestellt. Unsterblich werden die Verdienste bleiben, welche Altenstein und seine Räthe Süvern und Joh. Schulze für die Hebung der wissenschaftlichen Intelligenz Preußens sich erworben haben; wie denn eben dadurch bewirkt wurde, daß Deutschland, wenn es ohne Preußen gehen wollte, nicht Deutschland sein würde. Aber im Innern waren noch viele Mängel fühlbar, und der Anlauf, welchen die Eichhornische Verwaltung nahm, war nicht geeignet, sie zweckmäßig zu beseitigen.

Wenn die vielen wissenschaftlichen Vereine schon früher allmählig in die Praxis der bestehenden Staatsverhältnisse überstreiften, wie die Germanistenversammlung thatsächlich bewies, und wie die Idee nach den unabweislichen Naturgesetzen überall Verkörperungen sucht, weßhalb Napoleon und Metternich alle Ideologen systematisch haßten, so haben auch die verschiedenen provinziellen Lehrerversammlungen Preußens die Schranken der Theorie überschritten, besonders wo ihnen früher streng verboten war, von den Früchten des paradiesischen Baumes der Erkenntniß zu genießen, und wo man von oben herab wenig oder nichts, oder nicht das Rechte für ihre Bedürfnisse that.

Erwiederungen.

1.

Ueber einen Irrthum des herzogl. Nassauischen Oberschulraths Dr. Friedemann.

In der pädagogischen Vierteljahrschrift (vierter Jahrgang, drittes Heft S. 365) findet sich ein kleiner Aufsatz von Dr. Friedemann über Trennung der Gelehrtenschulen in Ober- und Untergymnasien, in welchem derselbe auch meiner gedenkt, als habe ich mich bemüht, die in Preußen vom Ministerium vielfach ausgesprochene Eintheilung der Gymnasien in drei Abtheilungen zu je zwei Klassen zu begründen. Daran ist aber kein wahres Wort und ich fordere den Herrn Schulrath Friedemann auf, anzugeben, wo ich jemals diesen Irrthum als Wahrheit bezeichnet oder gar zu begründen gesucht habe. Ich habe vielmehr immer das reine Gegentheil davon als die Wahrheit behauptet und zu beweisen gesucht, daß das Gymnasium nur zwei große Hauptabtheilungen haben könne, derer jeder aber drei Klassen zukommen. Ich erlaube mir in dieser Beziehung vor Allem auf den Abschnitt meines Gymnasialunterrichts (Hamburg 1837) zu verweisen, der überschrieben ist: über die Classification der Gymnasien S. 273 ff. Dort heißt es unter Anderem S. 275 wörtlich (S. 275): dieser mathematische Fortschritt aller Gegenstände vom Empirischen zum Rationellen gibt uns aber die erste Eintheilung des Gymnasiums. Das Gymnasium zerfällt hiedurch in das untere und das obere Gymnasium. Das untere Gymnasium bezweckt die Aneignung eines historisch gegebenen Stoffs, das obere Gymnasium dagegen verschafft die Erkenntniß von dem inneren Zusammenhang und von den Gesetzen des historisch Gegebenen. Dort geht der Unterricht vorwiegend auf Stoff und Inhalt, hier auf Geist und Zusammenhang. Diese erste Haupteintheilung des Gymnasiums in zwei große Stufen ist nicht neu, sondern existirt, so lange wissenschaftliche Schulen in einiger Vollkommenheit existirt, weil sie nichts Willkürliches ist, sondern aus dem methodischen Fortschritte der Unterrichtsmittel, je aus der Natur der Gymnasialmethode selbst hervorgeht. *) In früherer Zeit wurde dieser wesentliche Unterschied durch die Namen der lateinischen Schule und des Gymnasiums u. s. f. ausgesprochen. In Süddeutschland existiren diese beiden Hauptstufen der wissenschaftlichen Schule gesondert und Thiersch hat sie in seinem Werke über gelehrte Schulen hervorgehoben und hauptsächlich an der Vertheilung des klassischen Unterrichts begründet und geltend gemacht. In Preußen und den meisten andern deutschen Ländern

*) Für alle einzelne Unterrichtsmittel habe ich dieses in demselben Abschnitte meines Buches nachzuweisen versucht. D.

sind entweder beide Stufen zu einer einzigen Anstalt vereinigt oder man hat die Bildung der lateinischen Schule entweder zum Theil oder ganz Privatanstalten überlassen. In der That ist auch die Vereinigung der lateinischen Schule und der gelehrten Schule zu einer einzigen Anstalt zweckmäßig, weil beide Abtheilungen die Verwirklichung desselben Erziehungsprincips — nämlich die Entwicklung des wissenschaftlichen Geistes — zur Aufgabe haben und also nur die unterschiedenen Momente des Ganzen bilden. Dazu kommt, daß die oberste Klasse der lateinischen Schule und die unterste des eigentlichen Gymnasiums so nahe an einander grenzen, daß von der einen zur andern kein größerer Sprung ist, als zwischen je zwei andern Klassen einer der beiden Hauptabtheilungen. So sehr aber auch die Grenzen beider Hauptstufen in einander überfließen, so müssen doch beide Hauptstufen als wesentliche Unterschiede festgehalten werden. Sind die Uebergänge im Einzelnen auch unmerklich, so beginnt doch auf der zweiten Stufe eine wesentlich andere Art und Weise. Und dieser wesentliche Unterschied beider zeigt sich nicht blos in dem methodischen Fortschritte der einzelnen Unterrichtsmittel und in dem Charakter der Unterrichtsmethode im Allgemeinen, sondern er prägt sich auch an dem Schüler aus, an der eigenthümlichen Weise seines Wesens und Verhaltens und der subjectiven Thätigkeit, durch welche er die Unterrichtsmittel beider Stufen sich aneignet.

Bis hieher habe ich meine Ansichten über diesen Punkt, so weit solche in dem genannten Buche enthalten sind, wörtlich mitgetheilt. Das folgende aber, worin der scharfe psychologische Unterschied zwischen dem Knaben- und Jünglingsalter, zwischen den unteren und den oberen Seelenkräften und demgemäß auch der bestimmte Unterschied des Unter- und des Obergymnasiums von mir nachzuweisen versucht worden ist, kann ich nicht wörtlich mittheilen, da es zu viel Raum einnehmen würde. Ich erlaube mir daher den Leser, der sich dafür interessiren sollte, auf das Buch selbst zu verweisen.

Und dieser Ansicht von einer Dichotomie des Gymnasiums bin ich in den 11 Jahren, seit ich Obiges geschrieben habe, so wenig untreu geworden, daß ich sie bei jeder Gelegenheit der Preußischen Trichotomie gegenüber geltend zu machen gesucht habe und an dem Gymnasium, dem ich vorzustehen die Ehre habe, ist sie auch in sofern zur praktischen Ausführung gekommen, daß z. B. das Griechische erst in Tertia (hier aber in zwei getrennten Abtheilungen) anfängt und aller Unterricht so vertheilt ist, daß die drei untern Klassen ein Ganzes für sich bilden, gleich wie die drei obern Klassen.

Herr Oberschulrath Friedemann schreibt so vieles und über so vielerlei, daß es ihm wohl nicht immer möglich ist, mit der gehörigen Gründlichkeit zu Werke zu gehen, aber das reine Gegentheil von dem, was faktisch ist, zu versichern, davor sollte er sich doch wenigstens hüten.

Deinhardt,
Direktor des Gymnasiums in Bromberg.

2.
Widerruf.

Herr Dr. Reuter hat in seiner im dritten Heft dieses Jahrgangs erschienenen Erklärung über Zweideutigkeit und Unzweideutigkeit rc. mich so schlagend widerlegt, daß ich nicht umhin kann, mein Urtheil über seine mathematische Rolle zu widerrufen und dahin umzuändern, daß ich diese Rolle nicht mehr für zweideutig, sondern für ganz unzweideutig erklären muß, für die Rolle eines unzweideutigen Pfuschers. Ich bin aber weit entfernt, mit Leuten mich ferner herumschlagen zu wollen, bei denen Unwissenheit in solchem Grade mit Anmaßung sich paart, denn ich halte nicht nur das noctuas Athenas für unzweckmäßig, sondern auch ein Athenas in noctem, wenigstens bei einem gewissen Grad der Finsterniß. Daher füge ich nur noch bei, daß Hr. Reuters heillose Recension des trefflichen Eger, welche mich zu dem gelegentlichen „Ausfall" gegen denselben veranlaßte, auch bei andern Sachverständigen, neben der sich von selbst darbietenden Heiterkeit, auch gerechte Entrüstung zu erregen nicht verfehlt hat.

Stuttgart, im August 1848.

Ch. Reuschle.

3.
Erklärung.

Herr Zeichnenlehrer Hoffmeister in Eßlingen beschuldigt mich in seiner letzten Erwiederung auf meine versuchte Widerlegung seiner Gründe gegen die Dupuis'sche Methode, offener Angriffe auf seine Person. — Und worin bestehen diese Angriffe? — Darin, daß ich mich gewundert habe, wie ein Mann, dessen vieljährige Erfahrung und durchdachte Ansichten über gewisse Punkte ich ausdrücklich anerkennend hervorhob, dennoch seinen Gegenstand habe einseitig auffassen können. — Nun wahrlich, wenn unsere Presse niemals mehr aus den Schranken der Mäßigung tritt, so werden wir uns sehr Glück zu wünschen haben. Hr. H. darf nur die seiner Erwiederung an mich folgende Nummer nachlesen, um sich zu überzeugen, was man im Interesse der Wissenschaft sich sagt und sagen läßt. — Ich habe gar nicht die Ehre Hrn. H. zu kennen, wie sollte ich mir einfallen lassen, ihn persönlich anzugreifen? Seine Ansichten, die er vertreten muß, habe ich versucht zu bekämpfen; ob mit Glück oder nicht, hierüber haben zunächst nicht wir Beide, sondern das Publikum zu entscheiden; für dieses schrieb ich und suchte es gegen eine alte Observanz und für eine neue und bessere Sache zu gewinnen. Hr. H. steht mir als Techniker ganz anders gegenüber und ich habe eine viel zu gute Vorstellung von der Festigkeit seiner Ansichten, als daß ich mir hätte einbilden sollen, ihn selbst zum Proselyten machen zu können. — Tritt man aber für ein Princip in die Schranken, so muß man auch Muth und Geistesfreiheit genug besitzen, um nicht

bei jedem Nadelstich tief verletzt zu zucken, sonst thäte man besser, die Feder gar nicht in die Hand zu nehmen. — Ich für meine Person habe mich über Hrn. H.'s Erwiederung nur gefreut und weit entfernt, sie übel zu nehmen, wünschte ich im Gegentheil, sie wäre das, was er mir so sehr zum Vorwurf macht, nämlich schärfer und bestimmter in Wort und Ausdruck, dann wäre sie gewiß besser bei den sehr verdienstvollen Bemerkungen, die sie zum Theil enthält.

Wenn Hr. H. ferner in seiner übertriebenen Empfindlichkeit mit der Bemerkung schließt, es möge jetzt freilich dankbarer sein, sich für diese neu aufgekommene Methode bei uns zu erklären, so kann ich dies nicht auf mich beziehen. Alle Welt weiß, daß ich mich dieser Sache gerade zu einer Zeit angenommen und meinen Freund M. Mohl darin unterstützt habe, in der sie noch eine durchaus angefochtene bei uns war und kein Mensch etwas davon wissen wollte; daß wir viel Papier vergeblich verschreiben, uns mit sogenannten Auktoritäten herumzanken und manche Grobheit einstecken mußten, bis es endlich gelang, einigermaßen durchzudringen und wir können Beide Hr. H. aufs Bestimmteste versichern, daß wir für alle unsere Bemühungen nirgends eine besondere Dankbarkeit eingeerntet haben. — Jetzt, da diese Sache wenigstens angebahnt ist, rauben mir andere Geschäfte Muße und Raum dafür und ich überlasse sie andern Händen — daher dies auch das letzte Wort darin sei.

Tübingen. H. Leibnitz.

Anhang.

Bitte der sächsischen Gymnasiallehrer an die deutsche National-Versammlung.

„Ein heißer Wunsch erfüllt jetzt jede deutsche Brust, in der ein deutsches Herz schlägt, der Drang nach Herstellung eines einigen, freien und starken Deutschlands. Schon hat er in großartigen, von der Nation mit Jubel begrüßten Beschlüssen Einer Hohen National-Versammlung verheißungsvolle Bürgschaften seiner Erfüllung gefunden. Allein wie wohl berechnet und wie fest auch die Grundlagen sein mögen, auf denen jener schon vor Jahrhunderten erstrebte Bau deutscher Einheit, Freiheit und Macht endlich sich erheben soll, — es würde ihm der Schlußstein fehlen, wenn nicht in der durchgreifenden und allumfassenden Organisation eines nationalen Unterrichts- und Erziehungswesens den Schöpfungen der Gegenwart eine Zukunft gesichert würde. Von dieser Einsicht durchdrungen hat Eine Hohe National-Versammlung einen besondern Ausschuß für diese Frage niedergesetzt. Die Hohe National-Versammlung würde jedoch einer ausreichen-

den Basis für ihre Beschlüsse entbehren, wenn der Fachkunde praktischer Schulmänner die Mitwirkung versagt würde; ja dieselbe erscheint um so wünschenswerther, je nothwendiger die Ausgleichung der verschiedenen Interessen und Ansichten ist, die auf diesem Gebiete sich durchkreuzen. Vor Allem ist dringend nothwendig, erstens, daß bei der gleichen Wichtigkeit dieser Frage für ganz Deutschland gleichmäßige, von der Verschiedenheit der einzelnen deutschen Staaten unberührt bleibende Grundbestimmungen der Organisation festgesetzt werden, und zweitens, daß das bestehende gleichgültige Außer- und Nebeneinander der verschiedenen Kategorien von Unterrichtsanstalten endlich durch eine Gliederung des Schulwesens sich aufhebe, in welcher dieselbe als eine einige, nur in Stufenabsätzen sich aufbauende Schöpfung kräftig zusammengehalten werden.

Aus diesen Gründen richten die Unterzeichneten an Eine Hohe National-Versammlung die dringende Bitte, zur Berathung einer allgemeinen deutschen Schulordnung die Einberufung einer großen Versammlung deutscher Lehrer aus allen deutschen Staaten und aus Unterrichtsanstalten aller Klassen, auf Grund einer durch die Lehrer selbst vorzunehmenden Wahl, beschließen und veranlassen zu wollen."

Die Redaktion erhält so eben folgende Mittheilung von einem Mitglied des provisor. Ausschusses des deutschen Lehrervereins (Dr. Köchly in Dresden) und veröffentlicht dieselbe mit Beziehung auf den diesem Heft vorangeschickten Aufruf:

„Aus der Frankfurter Didaskalia haben wir ersehen, daß die Lehrerversammlung zu Ladenburg in Baden, nicht zufrieden mit dem von uns bestimmten Eisenach, den Redakteur des badischen Volksschulblattes beauftragt hat, einen allgemeinen deutschen Lehrerkongreß nach Frankfurt a. M. auszuschreiben. Vielfache Aufforderungen haben die in Dresden versammelt gewesenen Lehrer (über 900 an der Zahl) zu jenem Aufrufe an Deutschlands Lehrer veranlaßt. Eisenach haben wir gewählt, weil es der passendste Einigungsort zwischen Nord- und Süddeutschland zu sein schien. Ist einmal der deutsche Lehrerverein gegründet, dann wird allerdings der einzige Ort für die nächste Versammlung Frankfurt a. M. sein."

I. Abhandlungen.

Die pädagogischen Tagesfragen auf ihren nothwendigen Zusammenhang zurückgeführt

von Dr. Traugott Ferdinand Scholl.

Der Vater Staat und die Mutter Kirche haben sich in diesen Tagen überzeugt, daß es mit ihrer vielhundertjährigen Ehe nicht mehr gut thue. Sie sind so ziemlich entschlossen im Angesichte des großen Gerichtshofs der Weltgeschichte ihre Verbindung aufzulösen. Allein abgesehen davon, daß es mit den Vermögensumständen eine schlimme und schwierige Auseinandersetzung geben wird, so hatten sie auch seit lange ein Kind mit einander angenommen, — die Schule. Dies Kind, wenn sie es auch hin und wieder vernachlässigt haben, ist doch beiden sehr theuer geworden, weil sie wohl wissen, wie viel damit auf die Menschen zu wirken ist. Es ist vorauszusehen, daß es zwischen den Eltern noch manchen harten Kampf kosten wird, wem das Kind folgen soll, und ich weiß nicht, nach welchem andern Gesichtspunkte man es wird entscheiden können, als nach dem, ob das Kind reif genug ist, dem Vater in die freie Welt zu folgen, oder ob es der engen Schranken, die ihm die mütterliche Pflege setzte, noch nicht entbehren kann. Fragt man das Kind selbst, so scheint die Neigung zum Vater bedeutend zu überwiegen.

Auf alle Fälle aber sollte man endlich die Schulfrage als ein Ganzes behandeln. Man sollte nicht dadurch, daß man der Volksbildung ganz andere Grundsätze unterbreitet, als der höheren

Bildung, die Scheidewand unter den Ständen auch jetzt noch begünstigen, während der Drang der Zeit offenbar an einer Auflösung dieser Scheidewand arbeitet. Die Meisten sind so sehr in dieser bisher beobachteten Grundsatzlosigkeit befangen, daß sie es nicht einmal merken, wie Unrecht man daran thut, auch jetzt noch Sachen der höheren Schulen und der Universitäten ganz getrennt von dem Boden der Volksbildung überhaupt zu behandeln. Der Ruf nach Einheit und Allgemeinheit ist überwiegend in Deutschland; man will Einen Mittelpunkt und Einen großen Umkreis für die staatlichen Verhältnisse. Aber diese Einheit, wenn sie auch zu Stande kommt, wird immer ein Körper ohne Geist bleiben, so lange ihr nicht die Einheit der Bildung, die Einheit des Unterrichts zur Seite geht. Soll aus der Mündigkeit des Volks eine Wahrheit werden, so kann dies nur dadurch geschehen, daß man alle Theile der Gesellschaft in denselben Zusammenhang der Bildung hereinzieht. Daß dieser Zusammenhang nicht ein wildes Untereinanderwerfen aller Volksclassen sein dürfe, sondern daß er ein gegliedertes Ganze sein müsse, versteht sich wohl von selbst. Aber eben dies muß den großen Unterschied dem bisherigen Verfahren gegenüber ausmachen, daß die Glieder organisch zusammenhängen und sich dieses Zusammenhangs bewußt werden. Einzelne werden freilich behaupten wollen, so sei es bisher schon gehalten worden, das unterste Glied sei die Volksschule, das zweite die Real- und niedere Gelehrtenschule, das dritte die höhere Gelehrtenschule und das vierte die Universität. Allein Glieder, die man über einander stellt, machen darum noch keinen Organismus. Dazu gehört Eine Idee, die den ganzen Organismus durchdringt und beseelt. Statt nach dieser Einen Idee zu ringen, hat man in verschiedenen Gebieten Verschiedenes, häufig einander geradezu Abstoßendes, zu Grunde gelegt. In der Volksschule baute man auf die bestehenden Kirchen und ihre Satzungen, in der Realschule auf das Leben in der Gegenwart und auf das Nützlichkeitsprinzip. Durch die Gelehrtenschulen, selbst durch diejenigen, welche künftige Theologen heranbilden sollen, lief und lauft der Geist der alten Welt; die Universitäten aber sind nach ihren meisten Bestandtheilen Dressiranstalten für Fachgelehrsamkeit und

Examina, sind also auch mit dem Nützlichkeitsprinzip verwandter, als mit der Idee des reinen Wissens und reinen Lebens. In der Volksschule bildet man für den Himmel, in der Realschule für's gemeine Leben auf Erden. In den Gelehrtenschulen bildet man Lateiner und Griechen, auf den Universitäten Gelehrte und Stockbeamte. Man will es zwar nicht überall zugeben, daß die Religion in den höheren Schulen schon lange bei Seite geschoben sei. Wer aber wirklich Erfahrungen darin gemacht hat, der muß entweder in einer unbegreiflichen Selbsttäuschung begriffen sein, oder er muß seine eigenthümlichen, nicht stichhaltigen Gründe dazu haben, warum er es nicht eingestehen will. Man wundert sich, ja man eifert mit Feuer und Schwert dagegen, daß der Beamtenstand ein Stand der Irreligiosität und des Indifferentismus sei und doch weist man ihn nirgends in seiner Bildungslaufbahn darauf hin, religiös zu werden. Man schreit Zeter und riecht Ketzerei, wenn ein junger Theologe von den kirchlichen Dogmen abweicht und doch gibt man ihm durch das Studium des Alterthums und namentlich der antiken Philosophie nichts als Waffen gegen jeden Auctoritätsglauben in die Hand. Es gibt freilich Viele, denen es lediglich Nichts ausmacht, alle möglichen Widersprüche unter ihrem Hute zu beherbergen, die es verstehen, aus classischer und christlicher Bildung einen solchen geschmacklosen Brei zu machen, daß man lediglich nicht mehr unterscheiden kann, was classisch und was christlich ist? Ich gestehe, daß ich diese Gabe nicht habe und würde auch einfach denken: andere Leute wissen's eben besser, als du; wenn ich nicht die klarsten Köpfe der nächsten Vorzeit, wenn ich nicht die zu Gewährsmännern hätte, die an dem Fundamente der heutigen Bildung gearbeitet haben. Wer die Lessing, Wieland, Herder, Göthe, Schiller gründlich kennt, der weiß, daß sie alle auf classischem Boden stehen; er kann deutlich genug den Kampf bemerken, den bei dem Einen mehr, bei dem Andern weniger das christliche Element mit dem classischen kämpft. Wenn er aber nach dem Resultat dieses Kampfes fragt, so wird er zwar bei Allen eine Art von allgemeiner Religiosität entdecken, aber auch bemerken, daß gerade das specifisch Christliche und noch mehr das specifisch Kirchliche fehlt. Ich kann also wohl zugeben, daß aus den zweierlei Bildungs=

elementen, dem christlichen und dem classischen ein Drittes entstehe, aber daß dieses Dritte wiederum das specifisch Christliche sei, was doch von einer Seite durchaus verlangt wird, dies muß ich bestimmt läugnen. Fast noch weniger kann die Bildung für's gemeine Leben, die in den Realschulen bezweckt wird, eine haltbare Verbindung mit der christlichen Bildung eingehen. Nichts liegt dem gemeinen Leben ferner, als die glaubige Betrachtung und Nichts stört so sehr in dieser, als die Beschäftigung mit dem irdischen Stoff, mit den lebenden Sprachen, mit Allem, was in's gemeine Leben eingreift. Wer endlich unsere Universitäten für Bildungsanstalten ausgeben wollte, die auf christlichem Boden ruhen, an dessen gesundem Verstande dürfte man billiger Weise zweifeln. Es könnte sich zwar vielleicht Einer an den Anstalten halten wollen, welche für die Bildung der Theologen an Hochschulen eingerichtet sind. Aber für's Erste ist ein Seminar nicht die ganze Universität, sondern erscheint vielmehr immer als ein Sonderbund dem Ganzen der Hochschule gegenüber. Sodann wirkt man zwar in diesen Anstalten auf christliches Wissen hin, aber auf christliches Leben, auf christlichen Charakter nimmermehr. Der Charakter kommt überhaupt auf den Universitäten ungemein zu kurz. Es fällt fast keinem Lehrer ein, durch Vorlesungen und Umgang auf diesen wirken zu wollen. Die Universität überläßt dies der Kirche oder dem lieben Zufall. Der Studirende aber will gemeinhin nichts von der Kirche und der eigenen Willkür überlassen, stürzt er sich natürlich zehnmal dem leiblichen Genuß in die Arme, bis er Einmal an die Bildung seines Charakters denkt.

Wenn ich dem gemäß die bisherige Bildungsweise für etwas Haltungsloses, Zerfahrenes halten muß, so muß ich mir natürlich weiter die Frage vorhalten, ob es denn aus diesem Gewirre keinen Ausgang gebe, keinen Grundsatz, unter den man alle diese schwierigen pädagogischen Tagesfragen stellen könnte? Meine Antwort ist die. Feste Haltung kann die Schule in Deutschland nur gewinnen, wenn sie von Einem Punkte aus geleitet wird. Denn, fällt die Schule verschiedenen Partheien in die Hand, so werden bald die Schüler aus einander fallen und die deutsche Einheit war dann ein schöner Traum. Wo ist nun die Einheit, oder

vielmehr: wo kann sie voraussichtlich am ehesten erreicht werden? In der Kirche oder im Staat? Wenn es über Nacht Jemand gelingt, eine Einige deutsche Kirche herzustellen, nun dann nimmt die Mutter Kirche neben dem Hirtenstabe auch das Scepter der Schule in die Hand und von der Volksschule bis zur Universität dürfte dann kein anderer Grundsatz herrschen als der: der Mensch muß zum Himmelsbürger gebildet werden. Der Staat mag dann sehen, wie er mit den Himmelsbürgern zurecht kommt. Allein diese kirchliche Einheit wird wohl sehr schwerlich eine Folge der gegebenen Religionsfreiheit sein. Sie liegt auch über die kühnsten Hoffnungen der Gegenwart hinaus. Es bleibt also Nichts übrig, als die religiöse Bildung den einzelnen Kirchen und religiösen Genossenschaften zu überlassen. Die Bildung im Ganzen aber muß der deutsche Staat, sobald er dies wirklich ist, in seine Hand nehmen. Dies zugegeben kann kein Zweifel mehr sein, was der Grundsatz der Volksbildung, im ausgedehntesten Sinn des Wortes sein müsse: Der Staat erzieht für den Staat, er erzieht Staatsbürger. Es kann kein Zweifel darüber sein, daß unter diesen Grundsatz jeder Einzelne fällt. Jeder genießt die Rechte, die ihm der Staat bietet; er hat also auch staatsbürgerliche Pflichten. Um diese aber ausüben zu können, muß er zum Staatsbürger erzogen sein. Auf dieser Grundlage will ich es versuchen die Erziehungsfrage unserer Zeit als ein Ganzes zu fassen und ein System der Schule aufzubauen.

Jetzt oder nie muß es eine Wahrheit werden, daß der Staat nicht blos ein Rechtsstaat, sondern auch ein sittlicher Staat sein soll. Läßt er die Kirchen frei, so kann er doch die Sitte nicht frei lassen, denn ohne diese würde er alsbald zusammenbrechen. Zwar wird er einigermaßen Garantien verlangen müssen, daß auch von Seiten der verschiedenen Religionsgesellschaften die Sitte gehegt werde, welche das Bestehen des Staates nicht nur nicht gefährdet, sondern befördert. Aber dies kann und darf ihm nicht genug sein. Mit dem Unterricht, den er in die Hand nimmt, ist ihm das Hauptmittel in die Hand gegeben, auch auf die Sitte zu wirken. Denn nicht die sogenannte Schulzucht stärkt und kräftigt am meisten den Charakter. Der Unterricht, der Leib und Seele des Menschen umfaßt, der

den Umkreis des menschlichen Wissens von Tag zu Tag erweitert, der dem Schüler sittliche Vorbilder jeder Art vorführt — dieser muß vor allem auf die Sitte wirken. Er muß den Menschen sittlich, selbstständig, seiner selbst mächtig machen. Hat die Schule diesen Zweck fest im Auge, so muß ihr das Uebrige Alles zufallen.

Zur sittlichen Selbstständigkeit und zur selbstständigen Sittlichkeit gehört zuerst Körperbildung. In jedem Unterricht soll die Körperbildung der geistigen zur Seite gehen. Unstreitig wird in vielen unserer Schulen viel zu viel gesessen und studirt. Der Geist wird viel zu sehr für sich genommen und für sich gebildet. Das gibt Gelehrte, krankhafte Idealisten, aber keine Menschen, und doch muß der Staatsbürger vor Allem ein Mensch sein. Der Staat muß versichert sein können, daß man ihm keine körperlichen und geistigen Krüppel heranzieht. Dazu führt aber nicht blos Vernachläßigung der Körperbildung, sondern eben so sehr das Verdummungssystem. Der Staatsbürger muß denken können, seine Vernunft muß geweckt, nicht in irgend einer Weise planmäßig unterdrückt werden. Die Knechtschaft auctoritätsgläubiger Anschauung muß ersetzt werden durch die Herrschaft der ihrer selbst mächtigen Urtheilskraft. Auf solchem vernünftigen Boden muß dem Volke die Sitte anerzogen werden. Das Volk muß Sinn für Anstand und Schönheit bekommen. Nicht ein Einziger muß ganz von ästhetischer Bildung ausgeschlossen sein. Nur dann wird er lernen von dem niedrigen Eigennutz, dem nackten Nützlichkeitsprincip ein wenig nachzulassen, das bei dem niederen Volke — man mag nun den Vorzug seiner rein christlichen Bildung rühmen, wie man will — bis auf diesen Tag der vornehmste Grundsatz, das eigentliche A und O ist. Natürlich muß man deßhalb den Grundsatz, daß dem Menschen brauchbare Kenntnisse für's gewöhnliche Leben mitzutheilen seien, keineswegs aus der Schule verbannen. Vielmehr bleibt dies ein Hauptaugenmerk für sie, aber unter der Aegide der sittlichen Bildung. Wie aus dem Allem die politische Bildung hervorwachse, ohne daß darum jeder Einzelne ein Privatissimum über Staatsrecht hören müßte, dies wird sich zeigen, wenn wir nunmehr die einzelnen Stufen übersehen.

Die erste Stufe der Schule.
(Die Volksschule.)

Wenn die Schule grundsätzlich von oben bis unten unter dem Staate stehen soll, so wird die Frage, wie dies geschehen könne, im Grunde allein schwierig bei der Volksschule. Wie man bei der Volksbildung überhaupt, namentlich bei der Bildung älterer Leute verfahren sollte, darüber habe ich schon an einem andern Orte *) mich zu erklären angefangen. Was ich dort von oben herab zu begründen suchte, das möchte ich nun auch von unten herauf als möglich zeigen. Wenn man die Masse von Zeitungsartikeln und Erklärungen liest, welche gegenwärtig über die Veränderungen in der Volksschule und über die Stellung der Volksschullehrer zu den Geistlichen in Württemberg in die Welt hinausgeschleudert werden, so weiß man, welch ein Brand über diese Frage in einzelnen Theilen des Volkes sich entzündet hat. Die meisten Urtheile über das „Geschrei" der Volksschullehrer lauten ungemein vornehm. „Sie schreien im Unverstand!" „Sie wissen nicht was sie wollen!" „Sie werden schon sehen, was aus der Trennung von Kirche und Schule entsteht!" Ich gebe zu, daß gar viel Unvergohrenes von ihnen gesagt und geschrieben wird. Aber ich frage: wer ist daran Schuld, daß Alles so halbwahr, so halbgebildet und so überbildet herauskommt bei den Schullehrern? Wer erzieht sie zu einer solchen Halbbildung? Sie haben volles Recht mit der Königin Isabelle zu ihrer Mutter Kirche zu sagen: ich habe mich nicht selbst erzogen, Mama! Institute der Kirche, von Kirchendienern geleitet, wenn auch unter der Aufsicht der Staatsregierung, waren und sind es, aus denen diese Lehrer hervorgehen. Ihr wüthet gegen eure eigenen Eingeweide, wenn euch die „Bornirtheit" dieser Männer jetzt rasend macht. Mindestens aber beweist das, daß ein Wunsch auf unangemessene Weise vorgetragen wird, noch nicht, daß er überhaupt keine Berücksichtigung verdient. Vielmehr ist doch Nichts natürlicher, als daß Leute, die bisher

*) In den Schwegler'schen Jahrbüchern der Gegenwart in zwei Artikeln. Der Aufsatz ist unvollendet.

Kirchen- und Staatsdiener zugleich waren, jetzt, da sich die Kirchen vom Staate trennen wollen, fragen: zu wem gehören dann wir? Auch glaube ich gezeigt zu haben, daß es so thöricht nicht ist, wenn man auf den Gedanken kommt, die Schule müsse sich ganz dem Staate zuwenden, da sonst die Spaltung, welche ohnedies schon zwischen der höhern und niedern Bildung groß genug ist, ganz unheilbar würde.

Damit es aber nicht scheine, ich treibe mich blos im Theoretischen um und baue ein schönes Luftschloß statt einer Schule, so will ich kurz auf die Haupteinwendungen eingehen, die man vom praktischen Standpunkte aus jener Aenderung in den Weg legt.

„Wer soll den Schullehrer auf dem Lande beaufsichtigen, wenn es dem Geistlichen unmöglich gemacht wird?" Mit dieser Frage meint man schlechtweg die Unmöglichkeit der Trennung der Kirche von der Schule dargethan zu haben. Und wahrlich ein traurigeres Armuthszeugniß konnte man der ganzen Art der bisherigen Volksbildung mit Nichts ausstellen, als mit dieser Frage. Also nicht einmal so viel konnte sie zu Stande bringen, daß aus den Schülern Leute gezogen wurden, die im Stande wären, eine Art Controle in der Schule zu führen? Denn was anders ist genau genommen diese Schulaufsicht, die sich doch auch bei den meisten Geistlichen nicht auf das Innere der Unterrichtsfächer (mit Ausnahme der Religion) beziehen kann? Der Zweck meines oben angeführten Aufsatzes war, zu zeigen, wie mit Hilfe von Bildungsvereinen, zu denen sich die Landleute nicht so ungerne herbeilassen, als man vielleicht glauben möchte, am schnellsten eine Hebung des Bildungsstandes auf dem Lande könnte erzeugt werden. Mit Leuten aus der Gemeinde könnte sich dann immerhin noch der Geistliche zur Aufsicht verbinden, auch wenn aus der Trennung von Kirche und Staat eine Wahrheit geworden ist — nicht als Geistlicher, sondern als Staatsbürger, wie jeder Andere. So viel ist gewiß, daß es weit weniger Drückendes hat, von einer Behörde, die aus Mehreren besteht, beaufsichtigt zu werden, als von einem Einzelnen, dessen Willkür man fast ganz Preis gegeben ist. Ist dann mit jener örtlichen Schulaufsicht nur so viel erreicht, daß man auch die Schule zu den öffentlichen Anstalten zählen kann, zu denen der Zugang nicht verschlossen ist,

so kann man das Uebrige wohl den Bezirksschulbehörden überlassen, die offenbar der Hauptsache nach aus Männern vom Fach, aus Schulmännern bestehen müssen. Ich weiß wohl: dies Alles hat noch Schwierigkeiten, so lange der Schulstand selbst nicht anders gebildet wird, als bisher. Damit also hat man den Anfang zu machen; und zwar glaube ich, daß dazu keineswegs eine Erweiterung der Lehrfächer dienlich wäre, in welchen die betreffenden Zöglinge gewöhnlich unterrichtet werden; sondern ein höherer Ansatz des erforderlichen Alters, um als Lehrer aufzutreten. Man sollte nie aufhören, im Interesse des Volkes dagegen zu eifern, daß man ihm halbgewachsene Leute mit eben so viel unnöthigem Wissenshochmuth als Unreife des Charakters als Erzieher ihrer Kinder schickt. Wie muß man sich sonst im Leben sputen und abmühen, wenn man im ein- oder zweiundzwanzigsten Lebensjahre einigermaßen mit sich fertig sein, wenn man da als ein fertiger Mensch in's Leben hinaustreten will! Wie mancher ist im fünfundzwanzigsten noch nicht so weit! Und zum Amte eines Volksschullehrers, das doch sicher besonders viel Ernst und Reife erfordert, soll man mit achtzehn Jahren schon fähig sein? Was hilft da eine noch so genaue Aufsicht des Geistlichen? Die Jahre, die seinem Untergebenen fehlen, kann er ihm nicht zusetzen. Und das ganze Leben hindurch geht es diesen Schulmännern nach, daß man sie zu bald zu Rittern des Schulstandes geschlagen, daß man, so zu sagen, das Brod zu bald aus dem Ofen gezogen hat.

„Aber es fehle an Geld, sagt man, um neue Anstalten für die Fortbildung der Lehrer zu gründen."

Sonderbar wahrhaftig, daß doch andere Lebenskreise des Staates, wie Rechtspflege und Kriegswesen, jährlich so große Summen verschlingen können und nur bei dem, was doch die allererste und größte Stütze der Rechtspflege sein sollte, bei dem, was uns ein kräftiges Geschlecht auch zum Schutze nach aussen schaffen sollte — nur bei der Volkserziehung soll es an Geld fehlen? Doch ich will meine Geldforderung auf einen andern Punkt sparen. Also meinetwegen! Man errichte vorerst keine neue Anstalten! sondern rücke nur die bestehenden um ein Paar Jahre hinaus und verlange, daß jeder Einzelne zuvor mehrere

Jahre bei einem erprobten Lehrer gewesen sei, und bei diesem gelernt habe, wie man lehre, nicht aber, daß er selbst schon gelehrt habe. Hat er diese Vorbereitungszeit durchgemacht, so kommt er, aber nicht vor dem achtzehnten Lebensjahre, in die Anstalt für Bildung von Schulamtszöglingen, wo er aber zum wenigsten drei Jahre zuzubringen hat. Und hier sei es nun die erste Pflicht, den ganzen Menschen in dem Zögling auszubilden. Wenn er die Anstalt verläßt, so muß man von ihm sagen können, daß er als Muster eines selbstständigen Menschen nach Charakter und Erkenntniß gelten könne. Einem solchen Mann — ich weiß es wohl — muß man dann auch eine andere Stellung bieten, als bisher geschehen ist. Und hier ist es, wo ich meine Geldforderung anbringe, hier muß man endlich einmal einen Anlauf nehmen, man muß das Geld da anwenden, wo es am besten angebracht ist, wo das Capital die reichlichsten Zinsen trägt — man muß es anwenden auf die Bildung des Volks. Man wird ja doch in der nächsten Zeit überall beschnipfeln, wo man findet, daß die Einnahmen Einzelner in übermäßigem Mißverhältniß stehen zu den Einnahmen des Volkes und zu ihren Leistungen. Mag nun das dadurch gewonnene Geld künftig in Hände kommen, in welche es will, jedenfalls soll man die Bedingung daran knüpfen, daß es zur Bildung des Volkes angewandt werden müsse, oder — was zunächst gleich bedeutend ist — daß es zur Besoldung der Lehrer müsse geschlagen werden.

„Das Volk wird aber seine Einwilligung nicht dazu geben. Es will gar nicht, daß seine Kinder gebildeter werden. Es kennt den Werth der Bildung nicht.“

Einmal ist dies nicht von allen Gliedern des Volkes wahr. Dann aber, was beweist es anders, als eben die Unkenntniß, in der man bisher das Volk gelassen hat. Wie kann es denn den Werth der Bildung kennen, wenn man noch nie einen Versuch gemacht hat, ihm diese Bildung zu geben? Zuerst erzieht man dem Volke seine Trägheit, seine zähe Liebe für das Alte, für den Schlendrian an und nachher beweist man daraus, daß das Volk es so wolle und daß man darum es auch nicht anders bilden dürfe. Wahrlich ein schöner Cirkel im Beweis, der uns

mit seinen Consequenzen sammt und sonders zur tiefsten Barbarei zurückführen würde! Man lasse doch nur einmal das Volk Etwas von gründlicherer Bildung kosten! dann erst mag man urtheilen, ob wirklich das Volk sich dagegen sträubt, und nicht vielmehr nur die, denen es bequemer ist, ein blindes, als ein sehendes Volk zu führen.

Doch man fragt nun billig, was ich denn unter jener gründlicheren Bildung verstehe, von der ich so viel für das Volk erwarte? Dabei wird Niemand verlangen, daß ich ganz beim Ei anfangen, und beim Lesen und Schreiben mich aufhalten soll, obwohl ich gewiß die große Bedeutung dieser ersten Elemente alles Wissens nicht verkenne. So wie auf diese, so muß gewiß auch auf das Rechnen großer Fleiß verwandt werden, da in ihm gewissermaßen die Randzeichnung enthalten ist, in welche das Wissen über Natur und Geist erst nach und nach als Licht und Schatten einzuzeichnen ist. Dabei sollte man so wenig, als die reine Zahlenlehre, die reine Formenlehre vergessen, welche neben dem, daß sie die Reinigung des Kopfes überhaupt befördert, die Wiege der ästhetischen Bildung ist und eine kräftige Rückwirkung auf die Formen äußert, welche der Mensch an sich selbst annimmt. Freilich hilft alle Formenlehre nichts, wenn man den Formen und der Kraft des Körpers nicht mit körperlichen Uebungen zu Hilfe kommt. Man sagt die Bauernkinder haben Bewegung genug auf dem Felde, wo sie frühe zu den Arbeiten beigezogen werden. Allerdings Bewegung genug, vielleicht im Uebermaß, aber gerade die Bewegung nicht, die den Körper nach allen Theilen kräftigt. Leider sind wir so weit, daß der Bauer jede körperliche Uebung für eine Spielerei hält, weil man ihm seit Jahrhunderten nur von der Knechtung des Fleisches, von der Bedeutungslosigkeit des Leibes vorgepredigt hat. Er kann es nicht jetzt auf einmal begreifen, daß dem körperlichen Leben alle mögliche Pflege werden muß, wenn nicht auch der Geist verkommen soll, wie er bisher bei ihm verkommen ist.

Es wundert sich Jedermann, wie gut es einem Bauerjungen thue, wenn er unter die Soldaten gesteckt wird. Als ein ganz anderer Mensch kommt er nach Hause. Er legt jetzt eine Ehre

darein, mit soldatischer Haltung durch sein Dorf zu stolziren. Aber wie viel Mühe hat ihm dies gekostet! wie viele Flüche mußte er über sich hereindonnern lassen, bis endlich sein Körper einigermaßen nachgeholt hatte, was er in früheren Jahren versäumte. Warum will man diese kriegerischen Uebungen nicht überall bei den Knaben schon einführen? Jeder, der will, kann die Erfahrung machen, wie schnell sie in diesen Uebungen Alles begreifen, zum deutlichen Beweis, daß dies eben ein Feld für sie ist, in dem man ihren Gaben und ihrem guten Willen entgegenkommen sollte. Wie sehr dies der Bürgerwehr, Landwehr und dem stehenden Heere vorgearbeitet wäre, davon würde man sich in wenigen Jahren zur Genüge überzeugen. Ein pekuniärer Vortheil für den Staat, wie für die Leute, welche ihre Söhne zu Hause brauchen, würde ohnedies daraus entstehen. Denn die Hälfte der Zeit, in welcher die Rekruten in Garnison liegen, könnte erspart werden, wenn man bei allen schon Verständniß der meisten Uebungen voraussetzen dürfte. Vorerst könnte man sich mit diesen Exercirübungen begnügen und müßte nicht mit Gewalt auch auf das Turnen dringen, das schon deßwegen beim Volke schwerer Eingang findet, weil es mehr Kosten verursacht.

Die Mädchen freilich kämen dabei zu kurz und doch kann kein Zweifel sein, daß sie auch mit hereingezogen werden müssen in den Kreis der körperlichen Bildung. Allein ihnen geben schon einzelne ihrer Hauptbeschäftigungen Gelegenheit zu schöner und ebenmäßiger Haltung des Körpers — man denke dabei an die Korbträgerinnen und an die spinnende Parze der Alten —; sodann soll ja bei ihnen die Körperkraft doch nur so weit ausgebildet werden, als es mit einem gewissen Grad von Anmuth zusammen bestehen kann, und auf dem Lande wird man die Amazonennatur vielleicht eher etwas zu dämpfen, als zu fördern haben; endlich bringt es die weibliche Natur selbst mit sich, daß auf die Ausbildung des Körpers, auf gefällige Haltung und dergleichen schon von jeder Einzelnen für sich viel Zeit und Fleiß verwandt wird. So könnte die Zeit, welche die Knaben auf Exercirübungen verwenden, bei den Mädchen für ihre weiblichen Arbeiten gewonnen werden. Lernen müssen sie ja diese Arbeiten doch einmal; zudem bestehen ohnedies an sehr vielen

Orten schon Industrieschulen. Warum sollen diese nicht zu dem Ganzen der Schule gezogen werden? Meines Erachtens sollte man eben in dieser Sache allein baldmöglichst eine Scheidewand ziehen und den Kindern auch in der Volksschule zum Bewußtsein bringen, daß der Beruf der Frau ein anderer ist, als der des Mannes. Große Kosten verursacht eine Lehrerin auf dem Lande nicht; das aber gebe ich zu, daß es schwer sein wird, überall die rechten Leute zu finden.

Wird so in Betreff der Körperbildung dem Berufe des Mannes und der Frau Rechnung getragen, so darf natürlich auf der andern Seite der Geist nicht müßig gehen. Es ist vor allem die natürliche Seite des geistigen Lebens, die sich an die Körperbildung anschließen muß. Wie konnte und kann man bis zu diesem Augenblick so grundsatzlos verfahren und den Landmann, den Sohn der Natur, ohne alle Einsicht in die allgemeinen Gesetze der Natur lassen? Die tägliche Erfahrung hilft ihm freilich einigermaßen diesen Mangel ersetzen; aber über den Aberglauben hilft sie ihm nicht hinaus, der ein Gift ist für alle Lebenskreise des Landvolkes. Man sollte doch daran denken, wofür die Kinder auf dem Lande bestimmt sind, sollte bedenken, daß eine vernünftige Einsicht in die Gesetze der Natur auch eine richtigere Behandlung der Natur zur Folge haben muß. Ich verlange nicht viel Zeit für diesen Unterricht; aber das Allgemeinste aus Naturgeschichte und Naturlehre sollte jedem Menschen bekannt sein, sei es nun, daß es in besonderen Stunden oder mit Hilfe eines deutschen Lesebuchs in Lese- und Sprachstunden gelehrt werde. Aber als blose Nebensache sollte man dennoch diesen Zweig des Unterrichts nie behandeln.

Dabei habe ich noch Etwas im Sinn, über das Mancher, dem sein Schulstaub ein theures Gut geworden ist, die Hände über dem Kopf zusammenschlagen wird. Ich meine nämlich, wenns dem Lehrer sachdienlich vorkäme, so sollte ihm auch erlaubt sein, in solchen Stunden die sich auf die Natur beziehen, mit seinen Kindern plötzlich aus dem Käfig auszufliegen. Soll man denn immer nur innerhalb der vier Wände einen Lehrer haben können und in der großen, weiten Welt gäbe es Nichts zu lehren? Das Wetter ist bei uns freilich nicht so, daß wir

wie Xenophons Perser Jahr aus Jahr ein auf dem Marktplatze Schule halten könnten. Aber manchmal lächelt uns doch auch die Sonne und ihr sollt sehen, wie begierig die Kinder aus der Natur lernen, wenn ihr sie einmal unter den blauen Himmel hinausführt. Ordnung kann man draussen so gut, oft besser halten, als in der Schule, und was euch je daran verloren ginge, das käme euch durch die unmittelbare Anschauung, das unmittelbare Kennenlernen der Natur, ihrer Eigenschaften, Kräfte, Ursachen und Wirkungen doppelt und dreifach wieder herein.

Dieser Unterricht in den Naturwissenschaften ist um so nothwendiger, als ein geographischer Unterricht nicht mit Erfolg ertheilt werden kann, wenn er nicht durch jenen vorbereitet ist. Und doch ist Nichts natürlicher, als daß der Erdensohn seine Erde kennen soll. Er soll nicht nur zu einem allgemeinen Bewundern der Gestirne herangezogen werden, sondern er soll lernen, daß seine Erde auch ein solches Gestirn ist, soll lernen, welcher Art von Weltkörpern sie angehört und in welchem Zusammenhang sie mit Sonne und Mond steht. Man soll Niemand ausschließen von der Kenntniß der Welttheile und Weltmeere, der Hauptgebirge, Hauptflüsse, Hauptseen, Hauptstädte, Hauptvölker. Und das Alles soll ihm endlich besonders verhelfen zu einer klaren Anschauung seines Vaterlandes und seines Volkes. Das muß man fordern von dem gemeinen Mann, wenn das Wort: Staatsbürger, auf ihn angewandt, überhaupt einen Sinn haben soll.

Daß aber zu einer klaren Anschauung der vaterländischen Verhältnisse auch Unterricht in der Geschichte erfordert werde, darüber kann Niemand im Zweifel sein. So wie in der Geographie der bisherige Standpunkt unserer Volksschulen kein anderer als der Standpunkt der Kreuzzüge war, in sofern man es für nothwendiger hielt, den Kindern die Grenzen der zwölf Stämme Israels, wie sie waren und wie sie hätten sein sollen, einzutrichtern, als ihnen zu sagen, welche Grenzen Deutschland hat, und welche es vor Alters gehabt hat, so ist auch der Standpunkt des Geschichtsunterrichts bis auf diese Stunde kein anderer. Man kann von Volksschullehrern eine lange moralischhistorische Abhandlung über die Weiber Salomos hören; man kann sogar

kirchenhistorische Brocken vernehmen, daß man meinen könnte, der Urheber komme eben mit einer Mappe voll Weisheit unter dem Arm aus dem theologischen Hörsaale heraus; aber von deiner Geschichte, du armes deutsches Volk, ertönt in deinen Volksschulen nicht eine Sylbe, es sei denn, daß man von dem Zerwürfniß erzählt, das es über der Religion gegeben, und das man noch oft so tief als möglich in die jungen Herzen zu pflanzen sucht. Ich kenne die Schwierigkeiten des Unterrichts in der deutschen Geschichte, ich kenne die Schattenseiten dieser Geschichte selbst wohl. Auch wäre ich nicht dafür, diese Geschichte allein in der Volksschule zu lehren. Vielmehr finde ich in der alten Geschichte so Vieles, was schon für die jüngeren Schulkinder verständlich und bildend sein würde, ich finde in ihr so viele einfach schöne Beispiele der Vaterlandsliebe und anderer Tugenden, daß mir um den Versuch gar nicht bange wäre, auch diesen ersten Theil der allgemeinen Geschichte in der Volksschule eingeführt zu sehen. Vollständigkeit könnte dabei natürlich nie bezweckt werden, sondern es wäre nur einerseits um allgemeine Umrisse, andererseits um recht bezeichnende und belehrende Beispiele zu thun. Ein Untereinanderwerfen von Geographie und Geschichte aber, wie es von Manchem beliebt wird, kann ich nicht gut heißen. Dies würde die Unklarheit an einer Stelle fördern, wo gerade die Klarheit am allermeisten Noth thut.

Dagegen wird allerdings ein deutsches Lesebuch für die Volksschulen aus jenen zwei Unterrichtszweigen eben so gut, wie aus den Naturwissenschaften im engern Sinn Stoff geben müssen und an der Hand dieses Lesebuchs, das alle übrigen Unterrichtsfächer unterstützt, würde alsdann das Kind in der Muttersprache unterrichtet. Aber nicht das kann ich als den Zweck dieses Unterrichts ansehen, daß der Schüler einen Satz bis auf die kleinsten Bestandtheile zu zergliedern wisse, daß er mit leeren Gedanken denken, mit Wurst'schen Sätzen wursten lerne. Nein! sprechen soll das Kind lernen; es soll nirgends um den Ausdruck verlegen sein; und dies lernt man durch einen reichen Sprachschatz; dies lernt man durch Musterstücke aus den Zeiten, in welchen sich unsere jetzige Umgangssprache gebildet hat, aus dem Ende des vorigen und dem Anfang des jetzigen Jahrhunderts.

Man zögert und zögert mit diesem Lesebuch, weil man unzählige Rücksichten nehmen zu müssen glaubt, weil Etliche im Unverstand schreien: wir wollen kein Lesebuch! Lasset sie doch schreien! und wenn sie gar Nichts von der Erde wissen wollen, so können sie sich in Klöster zurückziehen! Aber der Nation sollen sie ihre Güter nicht verkümmern. Die deutsche Literatur der neuesten Zeit ist ein Gut, das wir uns nicht über Nacht von ein Paar Griesgrämigen werden entwenden lassen. Und, habt ihr in Jahren noch kein Lesebuch zu Stande gebracht, so nehmet vorerst Hebels Schatzkästlein, werfet das Ungeeignete heraus, und setzet etliche andere Stücke ein! Nur lasset das Volk nicht noch immer Jahre lang warten, bis ihr ihm zu diesem Nothwendigsten verhelfet! An die verbesserte Sprache wird sich auch ein erweiterter Unterricht im Gesang anschließen müssen — erweitert, so fern er sich nicht auf religiöse Gesänge beschränkt, sondern namentlich das sogenannte weltliche Volkslied, wo es noch nicht geschehen ist, so weit in die Schule einführt, als es für das Kindesalter paßt.

Wenn der Staat seine Kinder so an Körper und Geist zu kräftigen sucht, wenn er sie mit der Welt der Natur und mit der Welt des Geistes bekannt macht, wenn er Keinen ganz ausschließt von der Leyer der Dicht- und Tonkunst, die den Menschen veredelt und dem Deutschen besonders am Herzen liegt, so wird er an diesen Kindern seine Freude erleben; er wird sich Bürger erziehen, die nicht in purem Unverstande über Politik deklamiren, ohne ein Jota davon zu verstehen, die nicht unter Preßfreiheit die Freiheit vom Presser oder Steuereinsammler verstehen, sondern dem Staat darum eine Stütze sind, weil sie die Ausschweifungen einer falschen Freiheit zügeln und sich selbst im Zaum zu halten gelernt haben. Daß durch das bisherige Vorwiegen des Religionsunterrichts in der Volksschule dies nicht erreicht worden ist, steht fest. Dessenungeachtet ist es ein grobes Mißverständniß und zeugt von wenig praktischem Takt, wenn man die Trennung von Kirche und Staat und von Kirche und Schule so versteht, als fiele plötzlich ein Gitter vom Himmel und die Kirche sei jetzt plötzlich zur Schule ganz hinausgeschoben. Gebiete, die so sehr ins geistige Leben eingreifen, kann man nie

absolut trennen. Aber statt daß der Religionsunterricht bisher in dem Schulunterricht selbst begriffen war, muß er jetzt neben diesem hergehen, und immer von Geistlichen, als den Vertretern der Kirche, ertheilt werden. Der Zusammenhang zwischen diesem Unterricht und dem vom Staate aus ertheilten Schulunterricht findet alsdann eben nur im Geiste des Kindes Statt. Aeusserlich aber ist er durch die verschiedene Organisation von Kirche und Staat und durch ihre verschiedenartigen Zwecke getrennt.

Doch ich komme zum Schluß noch auf eine Hauptfrage, die nämlich: Wenn dies alles in der Volksschule gelehrt werden soll, ist nicht die Zeit, welche für den Unterricht ausgesetzt ist, viel zu kurz? Ich möchte es fast selbst glauben, obwohl zu bedenken ist, daß nach dem angegebenen Plane eine Menge von Stunden wegfallen würden, um andern Platz zu machen und daß man so viel Raum als bisher der Kirche unmöglich mehr in der Schule gestatten könnte. Dennoch wird man mehr Zeit brauchen, als bisher, und dies wäre eben nicht der größte Fehler. Wenn ich nicht etwas schüchtern wäre, so würde ich lieber gleich einen kühnen Griff thun und das sechzehnte Jahr als ersten Schluß der Schulzeit festsetzen. Allein ich habe noch zu viel Respekt vor dem verbreiteten Vorurtheile, als wäre die Zeit, die man in der Schule zubringt, verlorene Zeit; ich sehe die Eltern nach ihrem Geldsack greifen und sagen: die Kinder müssen mir so bald als möglich Etwas verdienen. Daran denken die guten Leute nicht, daß vielmehr nur so, wie es jetzt ist, fast die ganze Schulzeit verloren geht, weil man dem Menschen vergeblich zumuthet, das als ein bleibendes Eigenthum in sich aufzunehmen, was er vor dem vierzehnten Jahre gelernt, wenn man mit diesem Jahre plötzlich aufhört zu lernen. Man wird doch die württembergischen Sonntagsschulen und ähnliche geringfügige Anstalten für Fortbildung des Landvolkes nicht als Beweis anführen wollen, daß für diese Fortbildung schon gesorgt sei. Ueber die Unhaltbarkeit dieser Anstalten ist schon so lange nur Eine Stimme, daß es ein Wunder ist, wie man sie noch immer bestehen lassen kann. Eben in diesen Anstalten kann man sich am besten davon überzeugen, wie von Jahr zu Jahr die früher gewonnenen Kenntnisse sich vermindern. Wäre es denn nicht zehn-

mal klüger, man setzte die Schule nur ein halbes Jahr länger fort, als zu geschehen pflegt und ließe dann den Unterricht ganz aufhören? Aber da steht eben einmal das vierzehnte Jahr, das Confirmationsjahr. Wer hilft uns über diese chinesische Mauer hinüber? Wahrlich, ich glaube: man wird die Menschen mit der Zeit auch erst im fünfundzwanzigsten Jahre confirmiren. Man wird es noch lernen, daß es wider die Natur ist, dem Menschen in der Mitte seiner Entwicklung und Bildung ein Gelübde aufzulegen. Aber mindestens sollte dieses Jahr nicht maßgebend für die Schule sein. Es ist schon der Natur zuwider, mit Knaben und Mädchen zu gleicher Zeit aufzuhören, da Jedermann weiß, daß der Knabe noch lange Knabe bleibt, wenn das Mädchen schon zur Jungfrau heranreift. Soll's also auch bei den Mädchen beim vierzehnten Jahre bleiben, so müßte man doch den Knaben naturgemäß mindestens noch ein Jahr zulegen. Und ich wollte wetten, dies Eine Jahr länger in der Schule zugebracht würde den Menschen schon um so viel brauchbarer machen, wenn der obige Bildungsplan oder ein ähnlicher zu Grunde läge, daß er nachher in seiner Berufsarbeit um mehr als ein Jahr schneller vorwärts käme. Man vergesse doch nie, am wenigsten in der Volksschule: je mehr man sät, um so mehr wird man erndten.

Man wird erwarten, daß ich jetzt eine neue Stufe beginnen lasse mit der Realschule. Allein nach dem Begriffe, den ich mir aus all den verschiedenen Erklärungen der Realschule und ihres Zweckes endlich abzunehmen im Stande war, kann ich ihr kein besseres und schöneres Ziel wünschen, als daß sie die Spitze der Volksschule sei. Daß man den Menschen einzig fürs gemeine Leben, einzig für gewisse Berufsarten bilde, dies taugt nun einmal nicht, weil es die Scheidung der Stände fördert und über dem Stande den Menschen verloren gehen läßt. Es taugt namentlich im Kindesalter nicht, wo jede Störung einer harmonisch sich über alle Fähigkeiten des Menschen verbreitenden Bildung eine Störung fürs ganze Leben ist. Ohnedies fördert das oben berührte Nützlichkeitsprinzip der Realschulen die pure niedrige Richtung nach Erwerb und läßt den Horizont des Kna-

den nie weiter werden. Ich bin deßhalb der Meinung, daß alle Kinder, mögen sie nun sein wessen sie wollen, — denn vorerst sind sie nichts als Kinder — durch die Volksschule gehen sollen. Hier soll es ihnen zum Bewußtsein kommen, daß nur Gaben und Fleiß einen Unterschied der Menschen unter einander begründen, nicht aber Geld oder Geburt. Und darum soll auch die städtische Volksschule nicht den Grundsätzen nach, sondern nur in so weit sich unterscheiden, als es die Umstände ganz natürlich mit sich bringen und möglich machen. In ein Städtchen und noch mehr in eine große Stadt drängen sich nicht nur die besseren Lehrer, sondern es wird auch möglich, durch Absonderung in mehrere Classen ein etwas höheres Ziel zu erreichen. Wenn die Bildungszeit der Schullehrer ausgedehnt wird, so ist es gewiß möglich, daß man Einzelnen Gelegenheit bietet, auch der französischen Sprache sich einigermaßen mächtig zu machen. Dies vorausgesetzt, würde ich bei den Schulen für Landstädtchen in allen Theilen des Unterrichts um einen kleinen Schritt vorwärts gehen. Ich würde neben den Exercirübungen Turnübungen, ich würde Naturgeschichte und Naturlehre getrennt und eben dadurch in genauerer Weise, ich würde neben der Arithmetik Geometrie, ich würde neben der Muttersprache die französische als diejenige Sprache verlangen, die noch immer am meisten Verbreitung hat. Um aber Niemand zu nöthigen, mehr als die gewöhnliche Zeit der Volksschule beim Unterricht zuzubringen; auch um Niemand größere Kosten zu verursachen, könnten Turnübungen, Geometrie und französische Sprache als nicht zwingend behandelt werden.

„So bliebe es also doch so ziemlich bei der jetzigen Einrichtung der Realschule?“

Allerdings! aber sie wäre Nichts, als die oberste Abtheilung der Volksschule und damit wäre ihre Tendenz doch eine ganz andere geworden, als sie Viele jetzt darstellen. Es würde sich nicht darum handeln, Kinder zu Gewerben oder zum Kaufmannsstande schon in der Schule vorzubereiten; sondern die Aufgabe wäre in Stadt- und Landschulen die gleiche, nämlich: den Menschen zu bilden, ihm nach allen seinen Seiten eine harmonische Ausbildung zu geben — die nothwendige Grundlage für das Staatsbürgerthum.

Den gleichen Platz, den ich so auf der Einen Seite der Realschule anweisen möchte, würde ich auf der andern den höhern Töchterschulen geben; d. h. sie sollen aufgehen in der Volksschule. „Standesprivilegien finden nicht Statt," hat die Nationalversammlung beschlossen. Habe ich Unrecht, wenn ich sage, daß von sehr vielen Eltern die höheren Töchterschulen bisher als ein Privilegium des Adels und der Geldaristokratie angesehen worden sind? Und was ist die Folge davon? daß, so schroff auch bei den Männern die Scheidewand zwischen den Ständen noch jetzt sein mag, sie doch zehnmal schroffer bei den Frauen ist. Wenn man bei den Frauen die feinen Unterschiede zählte, die sie zwischen den Aemtern und Ständen ihrer Männer machen, so könnte man statt zehn wohl hundert Rangstufen herausbringen und jede Rangstufe eine unübersteigliche Kluft! Doch am weitesten springt diese Kluft zwischen Beamten- und Bürgersfrauen überhaupt auseinander und man muß bekennen, daß daran die höheren Töchterschulen ihr redliches Theil Schuld tragen. Ich meinerseits gestehe, daß ich diese Töchterschulen von jeher anders angesehen und behandelt habe. Ich halte sie darum für ein großes Gut, weil sie den bisherigen Mängeln der Volksschule durch vielseitigere Bildung abgeholfen haben, weil sie namentlich bedachten, daß eine Frau zum Theil einer andern Bildung und Erziehung bedarf, als ein Mann. Ich habe darum nie begreifen können warum man sich dieser Anstalten von Staatswegen nicht mehr angenommen hat, als geschehen ist. Es bedarf ja nur eines geringen Nachdenkens, um einzusehen, wie sehr gebildete — wohlgemerkt! nicht gelehrte — Frauen dem Staate in ihren Kindern zu gut kommen. Dessen ungeachtet würde ich es heute gut heißen, wenn es keine höheren Töchterschulen mehr gebe, unter der Bedingung nämlich, daß die Volksschule auf die angegebene Weise auf einen höhern Standpunkt gehoben würde. Kein Mädchen soll dann durch besondere Anstalten erzogen werden; nicht durch Absonderung von den Kindern des Volks, sondern durch Auszeichnung unter denselben soll es sich seine Stelle in der Welt zu erwerben suchen. „Aber wo bleibt dann das Französische, das liebe Französische?" Wenn ich nur wüßte, daß die Leute mit dieser Liebe zum Französischen auch einen ge-

sunden, vernünftigen Gedanken, einen ordentlichen Grund dafür verbänden, dann wollte ich mir diese Frage sehr gerne gefallen lassen. Man erlaube mir aber, daß ich die gewöhnlichen, verwirrten Meinungen darüber mit ein Paar Antworten bezeichne.

Frage. Wozu soll ihre Tochter das Französische lernen?

Antw. Damit sie ein wenig französisch plaudern könne!

Fr. Mit wem soll sie plaudern?

A. Mit ihren Freundinnen.

Fr. Verstehen diese Freundinnen kein Deutsch?

A. O Ja! aber sie lernen auch französisch!

Fr. Ist es eines vernünftigen Menschen würdig, sein Kind nur darum französisch plaudern lernen zu lassen, weil es andere lernen?

A. Nein! Aber ein Mädchen gilt eben für gebildeter, wenn es französisch versteht, als ein anderes, das es nicht versteht.

Fr. Gilt es wohl für gebildet, weil es französisch plaudert oder weil es wirklich französisch versteht?

A. Ohne Zweifel, weil es die Sprache versteht.

Fr. Gehen wir wohl überhaupt einer Zeit entgegen, in der es sich schicken wird, in Deutschland viel französisch zu plaudern?

A. Es hat allerdings nicht den Anschein.

Nun so wollen wir auch die französische Sprache, wenn wir unsere Töchter darin unterrichten lassen wollen, von einer andern Seite auffassen. Wir wollen darin eine treffliche Uebung für den Geist sehen, nicht nur in der fremden Sprache selbst, sondern auch in der eigenen sich besser ausdrücken zu lernen. Wenn in diesem Sinne einzelne Eltern geneigt sind, ihre Töchter französisch lernen zu lassen, so kann derselbe erste Lehrer der Volksschule, der die Knaben das Französische lehrt, diesen Wunsch auch bei den Mädchen befriedigen. Aber die Französinnen laßt mir weg! Sie taugen in das neue Deutschland nicht mehr herein. Eine brave Deutsche, die neben dem Unterricht in weiblichen Arbeiten auf gute deutsche, auf gute weibliche Sitte hält, das lass' ich mir eine Lehrerin sein, die ich jeder Volksschule wünschen möchte. Wenn der Staat in Städten so weit Einrichtungen getroffen hat, so hat er meines Erachtens für weibliche Bildung genug gethan. Wer daran für seine Töchter nicht genug

hätte, den müßte man dann auf den Privatweg verweisen. Andere freilich werden viel zu viel daran haben. Aber ihnen weiß ich auch nicht zu helfen; denn ich bestehe fest darauf, daß man von dem, was den Menschen bildet, nie zu viel lernen könne.

Die zweite Stufe der Schule.

(Die Mittelschule.)

Der erste Kreis der Bildung wäre nun durchlaufen und die bei weitem größere Mehrzahl der Menschen verließe hiemit die Schule. Man sagt gewöhnlich: „jetzt geschieht der Schritt aus der Schule in's Leben." Dies würde nach meinen bisherigen Voraussetzungen von jetzt an keinen Sinn mehr haben oder etwas ganz anderes heißen. Denn das Leben selbst wäre ja in die Schule verpflanzt und thatsächlich wäre jener Schritt vielmehr ein Schritt aus der allgemeinen Menschenbildung in die besondere Berufsbildung, aus dem Leben im Ganzen in das Leben im Einzelnen. Glücklich der, dessen Verhältnisse und Gaben es zulassen, daß er auf seine allgemeine Ausbildung eine längere Zeit verwende, um erst dann dem Einzelberufe sich zuzuwenden, wenn er über die Entwicklungsjahre hinaus und ein Mann geworden ist! Glücklich der Staat, der viele seiner jungen Bewohner so zu seinen nützlichsten Bürgern heranziehen kann. Aber noch immer möchte ich hier eine Trennung in der Bildung so viel möglich vermeiden. Realbildung und humanistische Bildung können doch künftig in dem nicht auseinander laufen, was sie mit der Volksschule verbindet und dies wäre, wenn die Volksschule ihren angegebenen Zweck erfüllte, nicht eben wenig. Homo und res in der Bildung zu scheiden, oder scheiden zu wollen, scheint mir überhaupt eine sonderbare, oder vielmehr ganz unmögliche Sache zu sein. Wenn ihr den Menschen dinglich, durch Dinge, bildet, laßt ihr dann den Menschen aus dem Auge? Ist es euch lediglich darum zu thun, Dinge in den Menschen hineinzupfropfen? und der Mensch bliebe daneben stehen und möchte euretwegen werden, wie er wollte? Auf der andern Seite, wenn uns die Hauptsache ist, den Menschen als Menschen zu bilden, wer wird glauben daß wir dies thun können, ohne die Dinge, die reale Bildung, mit herein=

zuziehen. Gesteht es, daß ihr mit diesen Unterschieden zwischen realistischer und humanistischer Bildung noch immer nicht zu Stande gekommen seid, so wenig als mit dem zwischen formaler und realer Bildung! Selbst in dem, worauf man in der Regel den Hauptunterschied gründet, in den alten und neuen Sprachen tritt kein schlagender Unterschied hervor. Ist nicht schon oft behauptet worden, der Unterricht im Lateinischen dürfe aus den Realschulen nicht ausgeschlossen sein? und steht nicht umgekehrt in dem neuen Entwurf für die württembergischen Gelehrtenschulen das Französische fast auf gleicher Stufe mit dem Griechischen? Wer möchte da noch verkennen, daß, so sehr äußerlich diese Anstalten oft einander abstoßen, sie dennoch innerlich und ihrem Zwecke nach sich immer wieder gar sehr von einander angezogen fühlen. Man errichtete Realschulen, weil man einsah daß man in den humanistischen Anstalten gewisse, wesentliche Seiten der menschlichen Bildung vernachläßige. Aber statt innerhalb der humanistischen Anstalten selbst einen Schritt vorwärts zu thun, that man einen Sprung über sie hinaus. Jetzt aber, nachdem die humanistischen Anstalten selbst jenen früher vernachlässigten Bedürfnissen der Menschenbildung mehr und mehr nachgekommen sind, steht man einander so nahe, daß es, glaube ich nicht so schwer hielte, auf gewisse Bedingungen hin Frieden und Freundschaft zu schließen. Daß ich nach dem Obigen hier nur die höheren, namentlich die sogenannten Oberrealclassen im Auge haben konnte, ist deutlich.

Ich komme aber nun auf den Anfang der zweiten Stufe der Bildung zurück. Meines Erachtens soll sich diese Stufe lediglich dadurch von der ersten unterscheiden, daß eben so sehr der Kreis der allgemeinmenschlichen Bildung weiter gezogen wird, als andererseits die einzelnen Fächer gründlicher durchgegangen werden. Man greift weiter hinaus in der Gegenwart, man greift weiter zurück in der Vergangenheit, man greift endlich tiefer hinein in das innerste geistige Leben. Wer nun nichts Weiteres will, als vornehmlich aus der Gegenwart für die Gegenwart gebildet werden, für den könnte zwar die städtische Volksschule schon genügen, man könnte ihm aber gleichwohl Gelegenheit verschaffen, auch nach dem

fünfzehnten oder sechzehnten Lebensjahre sich in der Mittelschule weiter zu vervollkommnen. Doch könnte dies nur als Ausnahme gelten und Grundsatz müßte sein, daß, wer sich weiter bilden wolle, schon Vorbereitungen getroffen habe, um auch die Vergangenheit gründlicher, das heißt aus dem Munde der Alten selbst kennen zu lernen. Dies muß der einzige und letzte Zweck aller sogenannten classischen Bildung sein. Unfaßlich ist es mir deßhalb, wie man noch immer auf den schriftlichen Theil dieser classischen Bildung einen so hohen Werth legen mag, als noch meistens geschieht. Wie oft wird man es noch sagen müssen, daß man keine Lateiner mehr in der Welt braucht, daß die deutsche Literatur diese neulateinische Schriftstellerei vollkommen unnöthig und unbrauchbar gemacht hat! Aber da steckt den Leuten immer das Gespenst der formalen Bildung im Kopfe. Hätten sie doch nur so viel wenigstens von Hegel gelernt, daß die Form nur an dem Inhalt und der Inhalt nur in der Form ist! Das will man aber eben nicht! Da eifert man gegen die Natur der Dinge und will den Jünglingen die Form der Alten eintrichtern; von dem Inhalt ihrer Schriften aber sollen sie so viel möglich unberührt bleiben; ja es scheint oft, als sei der Zweck der Erziehung nur dadurch zu erreichen, daß man die jungen Geister mit den unmöglichsten Dingen quält, daß man ihnen zumuthet, christliche Bildung in altclassische Sprache umzusetzen — ein hysteron proteron ohne Gleichen! Ob man nicht vielleicht will, dachte ich schon, daß durch solche Marterexercitien den jungen Leuten die Classiker so gründlich als möglich verleidet werden? Die Folgen wenigstens würden dieser Absicht vortrefflich entsprechen. Denn es ist bekannt, daß bei uns auf den Universitäten nichts mehr hintangesetzt wird als die classischen Studien. Um zum Besuch der Universität zugelassen zu werden, hat man als Hauptarbeit ein lateinisches Exercitium zu liefern, und — man höre! — dies ist bei sehr vielen das letzte lateinische Exercitium, das sie in ihrem Leben machen. Ich halte, wie schon gesagt, nicht viel auf das Nützlichkeitsprinzip, wenn man es allein hervorkehrt. aber hier ist es denn doch gar zu sehr vernachlässigt. Von den Schriften der alten Griechen und Römer wird kein Mensch sagen wollen, daß

sie uns nicht nützen, daß sie nicht in allen möglichen Dingen unsere Führer durchs Leben sein können. Aber wohin sollen uns jene lateinischen Verdrehungen der neuen Welt in die alte begleiten? was sollen diese noch für die neueste, für die — so Gott will — deutsche Welt.

Gibt man es dem gemäß auf, das Lateinischschreiben als Selbstzweck zu behandeln, so ist damit ungemein viel Zeit gewonnen nicht nur für andere Gegenstände, sondern, wie ich glaube, auch für das Studium der Classiker selbst. Besonders in den niederen Gelehrtenschulen konnte man nämlich, wenn man die Erklärung von ausgewählten classischen Stücken hörte, bisher oft auf den Gedanken kommen, die Classiker seien eigentlich nur da, damit man an ihnen lateinische Exercitien machen lerne. Mit Beziehung hierauf, mit Beziehung namentlich auf die von Jahr zu Jahr mehr zusammenschrumpfende Brauchbarkeit des Lateinischschreibens habe ich nun zwei Vorschläge auf dem Herzen. Der erste ist schon von Mehreren gemacht worden und lautet: Die kleineren lateinischen Schulen werden aufgehoben. Es heißt schlecht gespart, wenn man um etlicher Schüler willen, welche die höhere Bildungslaufbahn durchmachen wollen, eine Schule mit allem dem einrichtet, was dazu gehört, und dagegen an der Volksschule einzelne Lehrer gegen hundert Kinder unterrichten läßt. Höchstens eine Stadt, die über 3000 Einwohner hat, sollte eine Vorbereitungsschule für die höhere Bildungslaufbahn haben, in welcher die Elemente des Lateinischen und Griechischen gelehrt würden. Solche Anstalten würden aber einen längeren Aufenthalt in der Volksschule schon voraussetzen; der Grund der Volksbildung müßte auch bei den Zöglingen jener Schulen gelegt sein und sie müßten in der Volksschule gezeigt haben, daß es keine verlorene Mühe sein wird, die man in höheren Anstalten an sie wenden will. Daher mein zweiter Vorschlag: Die Vorbereitungsclassen für die Mittelschulen, welche an die Stelle der bisherigen lateinischen Schulen treten, nehmen ihre Schüler erst mit dem zwölften Jahre auf und behalten sie bis zum sechzehnten. Die Fächer der Volksschule werden auch in diesen Anstalten, doch in etwas engeren Schranken als in der Volksschule beibehalten. Hauptsache wird das Sprachstudium.

Neben der deutschen Sprache wird lateinisch und französisch, vom vierzehnten Jahre an griechisch gelehrt. Wollte man nur einmal einen Versuch damit machen, man würde bald sehen, wie viel Zeit man bisher damit verloren hat, daß man das Lateinische und Griechische, daß man namentlich die Grammatik zu bald anfing. Die Reflexion, zu früh geweckt und mit dem Stocke gehörig benachdruckt, kann zwar augenblicklich große Erfolge hervorbringen; aber wenn die Natur nicht außerordentlich stark ist, so läßt sie in Zeiten nach und das anfängliche Wunderkind schrumpft als eine unreife Frucht vor der Zeit zusammen und taugt nichts mehr. Man sieht leicht, wie diese Bemerkung namentlich das berühmte württembergische Landexamen trifft, das wohl Hunderte von solchen Treibhauspflanzen auf dem Gewissen hat. Ich will mich nicht länger dabei aufhalten, da es mit den vorgeschlagenen Veränderungen lediglich nicht zusammen bestehen kann, auch von Manchen in seiner Schädlichkeit schon gründlich gewürdigt worden ist. Das Eine nur kann ich nicht unterdrücken, daß, nachdem man dem chinesischwürttembergischen Examenswesen in der Beförderungsprüfung der Geistlichen das graue Haupt abgeschnitten, man doch endlich auch daran denken sollte, ihm im Landexamen den bösen Klapperschwanz abzuzwicken. Soll die Kirche ihre Angelegenheiten künftig für sich ausfechten, so wird ja ohnedies auch das Landexamen eine solche Angelegenheit und die Schule an sich hätte damit in Zukunft nichts mehr zu thun.

„Warum aber das sechzehnte Jahr als Uebergangsjahr und nicht wie bisher das vierzehnte?"

Ich lasse mich dabei zunächst von der Natur leiten. Das Brechen der männlichen Stimme ist ein deutlicher Fingerzeig der Natur. Ich weiß ganz wohl, daß dies bei verschiedenen Individuen zu verschiedenen Zeiten eintritt; aber ich weiß auch daß die mittlere Zeit dafür nicht das vierzehnte, sondern das sechzehnte Lebensjahr ist. Dazu kommt aber, daß die Erfahrung diesem Naturgesetze vollkommen entspricht. Indem man nämlich die vierzehnjährigen Knaben schon in höhere Anstalten schickt, macht man sie zu einer sonderbaren Art von Amphibien, die durch diese Erhebung sich plötzlich in das Land der Herren versetzt glauben, gleichwohl aber alle Augenblicke in ihr eigentliches Ele-

ment, das Wasser der Knabennatur herabhüpfen. Man verbreitet dadurch diesen knabenhaften Geist häufig durch die ganze Anstalt auch auf die Aelteren. Dem müßte abgeholfen werden, wenn man den Knaben auch seine letzten Flegeljahre in einer Knabenschule austoben ließe.

Mindestens bekäme man dadurch die ächte Jünglingsnatur in den höheren Schulen um so reiner. Jetzt fängt die Kraft an zu toben. Es ist keine Frage: gerade in diesen Jahren bedarf der Mensch einer besonders genauen Führung; in diesen Jahren ist unendlich viel verloren, wenn man ihn ganz sich selbst überläßt. Pedantisch freilich darf diese Leitung gerade da am wenigsten sein. Der Lehrer und Erzieher muß jetzt immer mehr an dem unsichtbaren Faden geistiger Ueberlegenheit seinen Zögling nach sich ziehen, und durch diesen allein dem Uebergreifen des jugendlichen Feuers Schranken ziehen. Dessen ungeachtet bedarf es auch für dieses Alter der Mittelschule noch äußerer Schranken, besonderer Gesetze. So wenig als man den Menschen zu früh zum Jüngling machen darf, so wenig, ja noch viel weniger darf man ihm zu frühe Mannesrechte einräumen. Er soll sich bewußt werden, daß er in der Mittelschule noch gebildet wird und nicht sich selbst bildet. Nicht umsonst spreche ich mit einigem Nachdruck hievon; denn es ist offenbar, daß in der neuesten Zeit die natürliche Aufregung der Jünglinge oft unrichtiger Weise als Manneskraft belobt und dadurch nothwendig zu Ausschweifungen verleitet wurde. Zwanzig Jahre darf der Mensch wohl hinter sich haben, wenn er den besondern Gesetzen, die freilich nicht drückend sein dürfen, entwachsen sein soll. So weit hinaus würde ich deßwegen den Grenzstein der Mittelschule setzen.

Ich werde nun noch angeben sollen, in welchen Fächern und mit welchem Verhältniß in denselben auf dieser Stufe unterrichtet werden soll. Ich gestehe aber, ich würde ungern schon einen vollständigen Lectionsplan geben, wo man über die Grundsätze der vorzunehmenden Aenderungen noch keineswegs sich verständigt hat. Die meinigen habe ich schon hinreichend bezeichnet. Ich kann nicht wünschen, daß die Mittelschule auf anderen Grundsätzen aufgebaut werde, als die Volksschule. Auf ihr vielmehr muß fortgebaut werden; es darf noch immer nicht eine

einzige Seite des Menschen vernachläßigt werden und daß dem Lesen der Classiker oben einige Prävalenz eingeräumt wurde, dies hat seinen Grund nur darin, daß der classische Geist in einem ganz besondern Verwandtschaftsverhältniß zum höheren Knaben- und zum Jünglingsalter steht. Dennoch sollen dadurch andere Wissenschaften nicht so sehr wie bisher in den Hintergrund gedrückt werden, sondern die classischen Studien sollen ihre bestimmte Stelle im Kreise des übrigen Wissens finden. Mit zwei Jahren Zeit ist für diesen großen Umkreis viel gewonnen; es ist so wenigstens Jedem Gelegenheit geboten, den ganzen Umkreis zu durchlaufen; besondere Talente für einzelne Zweige des Wissens brauchen darum nicht mit Zwang in Alles hineingetrieben zu werden, was nun einmal ihrer Natur durchaus nicht zusagt. Auf eine Weise aber von zweien müßte Jeder tiefer in die Tiefen des Geistes und die Gesetze der Natur einzudringen suchen. Ich meine entweder den mathematischen oder den philosophischen Weg. Damit sollte der allgemeinen Menschenbildung ein Schlußstein gesetzt werden.

Daß ich es endlich kurz zusammenfasse, wie ich mir die Einrichtung dieses Theils der Schule denke. Die Fächer der städtischen Volksschule: Körperübungen, Naturlehre, Geographie Geschichte, im Besonderen auch deutsche Geschichte, deutsche Sprache und Literatur, Arithmetik und Algebra, Singen und Zeichnen bilden den gemeinschaftlichen Körper der Schule. Auch die französische Sprache könnte ohne Zweifel für alle gleichmäßig gelehrt werden. Neben diesem Hauptkörper aber gingen nun zweierlei Abtheilungen her. Der Körper streckte so zu sagen seine zwei Arme aus, den einen mehr nach der Gegenwart, den andern mehr nach der Vergangenheit, den einen nach der Natur den andern nach dem Geistesleben, den einen nach dem höchsten Maß für die Natur, nach der höheren Mathematik, den andern nach dem höchsten Maß für Natur und Geist zugleich, nach der Philosophie. Während also auf der einen Seite neben der französischen auch englische und italienische Sprache gelehrt würde, könnte man auf der andern in den orientalischen Sprachen, vor Allem aber natürlich in den classischen unterrichten. Die Zeit welche die eine Abtheilung mit dem Detail der Naturwissen-

schaften: Mineralogie, Botanik, Zoologie und etwa noch Chemie zubrächte, wäre der andern ebenfalls für die Alten gewonnen. Und endlich so lange sich die Einen mit den höchsten Gattungen der Mathematik beschäftigen würden, würden die andern in Psychologie, Logik und Geschichte der Philosophie in die Tiefen des Geistes einzudringen suchen. So wäre die wichtige Einheit des Unterrichts nicht gestört und doch dem Unterschiede, der in der Natur der Dinge und der Talente liegt, Rechnung getragen und als fertiger Mann träte der Schüler je nach den Umständen jetzt in einen Beruf z. B. den des Lehrers an der Volksschule, oder er erstiege jetzt noch die dritte Stufe, die der Hochschule.

Die dritte Stufe der Schule.

(Die Hochschule.)

Vom Comparativ der Bildung kommen wir also zu ihrem Superlativ. Ich habe meinen guten Grund, warum ich diesen Superlativ erst mit dem zwanzigsten Jahre anfangen lassen möchte. Eine Hochschule kann wohl nie anders als so eingerichtet werden, daß sie die meisten ihrer Bürger im Privatleben sich selbst überläßt. Dies kann man, wenn man weiß, daß man ausgebildete junge Männer vor sich hat. Männer kann und soll man von jedem Ausnahmsgesetze befreien. Der akademische Bürger soll als solcher auch Staatsbürger sein. Er soll nicht strenger behandelt werden, als andere Staatsbürger; aber es soll ihm auch Nichts geschenkt werden, was die Staatsgesetze verbieten. Auf der Hochschule lerne er edle Geselligkeit, hier lerne er die politischen Partheien kennen, er lerne sich ein Urtheil über sie bilden, sich einer anschließen, aber Maß gegen die andern halten. Es ist kein Grund vorhanden, warum man jüngeren Männern beharrliche Unmäßigkeit eher hingehen lassen soll, als älteren. Ich bin auch hier kein Freund von Privilegien. Warum setzt man den Studirenden in abgesonderte Gefängnisse? Warum schickt man ihn auf besondere Festungen, so daß er natürlicher Weise auf den Gedanken kommt, hier sei es eine Ehre, gestraft zu werden? Entweder hat er gegen das Staatsgesetz gefehlt, das er vermöge seiner Bildung noch besser als Andere kennen muß. Dann wird er gestraft, wie jeder Andere.

Oder er hat sich Nichts gegen das allgemeine Gesetz zu Schulden kommen lassen. Dann ist es ungerecht, ihm besondere Strafen zu dictiren, wie sie nur bei dem heranwachsenden Geschlechte vorkommen müssen, das noch nicht als vollkommen zurechnungsfähig gelten kann. Unerbittlich würde ich darum auf der Hochschule gegen den Zweikampf sein. Er nährt ein Ehrgefühl, das um kein Haar anders und um kein Haar besser ist, als jedes Ehrgefühl, das auf Standesprivilegien ruht. Ihr hattet dem Menschen bisher unmöglich gemacht, sich geistig frei zu entwickeln, über die zwei Hauptheerde des Menschengeistes, Kirche und Staat zu sprechen und zu schreiben, wie es sein Nachdenken ihn hieß. Da mußtet ihr freilich ein Auge zudrücken, wenn die unterdrückte Kraft sich als Leidenschaft in den Körper warf, wenn der Mann der Wissenschaft den einen Tag mit blutiger Nase und den andern mit schwerem Kopfe nach Hause wankte. Jetzt aber wird hoffentlich der Studirende keinen Grund mehr haben, sich über Beeinträchtigung der freien Wissenschaft zu beklagen. Um so mehr verlange man von ihm, daß er lebe, wie andere Menschen! Er würde es gewaltig übel nehmen, wenn man ihn als Kind traktiren wollte. So soll er sich auch als Mann betragen. Man gestattet ihm für sich zu leben. So soll er auch in jeder Sache für sich einzustehen wissen! Er soll es thatsächlich beweisen, daß für den, der gelernt hat ein Mensch und ein Weltbürger zu sein, es keine Kunst ist, auch als Staatbürger sich zu benehmen.

Doch, wenn dies erreicht werden soll, so gehört wesentlich auch der gute Wille des zweiten Elements der Hochschule dazu, der Wille der Lehrer. Es ist freilich leichter, nur Lehrer einer Wissenschaft und nicht auch zugleich Lehrer des Lebens zu sein. Aber das Schwerere ist wie immer, so auch hier das zehnmal Lohnendere. Muster soll der junge Mann haben, Männer, die in Wissenschaft und Leben Originale, aber keine Carricaturen sind, sollen ihm voran leuchten. Wenn es nur auf Gelehrsamkeit ankäme, so könnten alle Talentvolleren diese leichter aus Büchern, als aus Collegien zusammentragen. Viel besser, man sitzt zu Hause an einem guten Buche, als daß man eine trockene Vorlesung mit anhört. Die Vorlesungen der Universität wirken sicher am meisten, wenn sie nicht blose Vorlesungen, sondern

Vorträge, Reden sind, oder wenigstens viel Rhetorisches in sich haben. Wenn der junge Mann begeistert für eine Wissenschaft, begeistert für eine Lebensansicht den Hörsaal verläßt, wenn er durch Vorträge angeregt einer Wissenschaft auf den Grund spürt, eine Lebensansicht mit Liebe vertheidigt, dann — aber dann auch erst darf der Lehrer der Hochschule gewiß sein, daß er das Seinige gethan hat.

Leider ist von dem guten Willen, es dahin zu bringen, noch nicht eben zu viel zu bemerken. Man schließt sich noch immer gern in eine gelehrte Undurchdringlichkeit und lehrt Wissenschaften ganz ohne Beziehung auf's Leben und darum ohne alle Lebendigkeit. Man ist auf Universitäten vielleicht mehr, als sonst irgendwo, dem Kastengeist, dem Alten, dem zähen Wesen freund. Und die größte Stütze dieses Kastengeistes ist offenbar das Sichselbstergänzen der Fakultäten. So lange dies besteht, ist von Lehrfreiheit keine Rede und gerade die talentvollsten Lehrer werden am meisten niedergehalten, weil man sich vor ihnen am meisten fürchtet. Dies wird nicht anders, so lange nicht der Staat die Hochschule, als im System der ganzen Schule begriffen, ganz in seine Hand nimmt und die Lehrfreiheit garantirt. Nur Stockgelehrte können in ihrem Uebermuth für die Hochschule eine Sonderbundsstellung in Anspruch nehmen. Das Wissen ist nicht über das Leben, sondern im Leben; die Hochschule kann nicht über dem Staate, sondern muß in dem Staate begriffen sein. Dieser ist eine höhere universitas, als die Hochschule, welche erst den Staat im Großen vorbilden soll. Die Hochschule hat ihren Zweck im Staate; der Staat ist Selbstzweck; er ist dies, wenn er auf dem Volke selbst seine Grundlage hat.

Mit der Lehrfreiheit aber, die somit durch den Staat verbürgt werden soll, kann man es natürlich nicht anders meinen, als mit aller Freiheit, daß sie nämlich durch Ordnung geregelt sein müsse. Die Ordnung ist ihr gegeben in der Ordnung des Staates; die Lehrfreiheit steht und fällt also mit der Freiheit des Staates. Der freie Staat wird von der Hochschule Nichts verlangen, als daß nicht offenkundig von ihr entweder die Freiheit unterdrückt, oder die bestehende Ordnung untergraben werde.

Der Lehrfreiheit muß auf Seiten der Studirenden die Lern-

freiheit entsprechen. Diese bestünde erstlich darin, daß man das Beziehen einer Universität in keiner Weise erschwert. Es sollte dazu nichts, als eines Zeugnißes aus der Mittelschule bedürfen, welches die Befähigung ausspricht. Sodann sollte kein Studirender genöthigt sein, ein bestimmtes Fach anzugeben, welches er studiren will. Wie oft überzeugt sich Jemand erst dann, wenn er ein Fach zu studiren angefangen hat, daß er nicht dazu geschaffen sei! Wie oft liest man von unsern Vorfahren, daß sie mehrere Fächer und zwar keineswegs zu ihrem Nachtheile studirt haben! Ich bin überzeugt: nur dadurch erhalten wir Staatsmänner, wie wir sie bedürfen, wenn wir Jedem gestatten, sich überall umzusehen, wohin ihn seine Lernbegierde treibt. Er wird so Gelegenheit haben den Männern sich zu nähern, zu deren Lehre und Wesen ihn sein Charakter am meisten zieht. Diese Männer müssen sich's umgekehrt zur Aufgabe machen, ihre jüngeren Freunde genau kennen zu lernen. Prüfungen brauchten aldann auf der Hochschule nicht Statt zu finden. Dagegen müßte Jeder gewissenhaft ausgestellte Zeugnisse jener Männer aufzuweisen haben, um eine Prüfung für den Staatsdienst bestehen zu können. Diese Prüfungen fänden an den betreffenden Centralstellen Statt und gälten für ganz Deutschland, vorausgesetzt, daß sie überall nach gleichen Regeln gehalten würden.

Bekanntlich liegen Gedanken dieser Art auch der freien Hochschule zu Grunde, welche in Frankfurt oder Wien von etlichen Lehrern gegründet werden will. Ich habe nur Eines nicht recht dabei verstanden, warum man nämlich nicht vielmehr die Centralgewalt auffordert, das Heft in die Hand zu nehmen und eine solche Universität zu gründen. Am Ende hat doch auch hier ein wenig der Professorengeist gespuckt, der die Universität höher stellt, als den Staat. Man glaube mir: so lange der Staat nicht sagen kann: ich stehe für die Hochschule ein; es gilt eben so viel auf dieser studirt zu haben als auf einer andern! so lange wäre dies eine Schule ohne Schüler und wenn die besten Lehrer von ganz Deutschland daran betheiligt wären! Eben so ist es zwar gut, wenn jetzt Professoren und Studirende von allen Seiten zusammentreten und das Wohl der Hochschulen berathen; aber ein großer Mißgriff und Rückschritt wäre es, wenn man

ihnen selbst überließe, über sich zu entscheiden. Wenn man allen Uebergriffen der Aristokratie entgegenarbeitet, so muß man dabei auch die Aristokratie des Wissens nicht vergessen. Die Universität ist zwar die erwachsene Tochter des Staats; aber Tochter wird sie immer bleiben.

Daß ich die strenge Scheidung in Fakultäten nicht billigen kann, folgt aus dem Vorigen von selbst. Von Rechtswegen soll es auf Hochschulen keine vorbereitende Lehre mehr geben. Die Vorbereitung gehört in die Mittelschule. Auf der Hochschule wird jeder Gegenstand um seiner selbst willen gelernt. Dadurch würde die ohnedies zu vielfarbige philosophische Fakultät gesprengt und die einzelnen Theile würden sich je nach der Anziehungskraft der übrigen Fakultäten unter diese mischen. So würden wir dann erst das Ganze der menschlichen Bildung auch auf der Hochschule, ja hier am allerschönsten zur Anschauung bekommen. Zwischen Mathematik und Philosophie, welches die zwei umschließenden Glieder wären, würde sich alsdann das Gebiet der Natur und des Geistes in seiner ganzen Größe und Schönheit ausbreiten.

Was wird aber bei der Trennung von Kirche und Staat aus den theologischen Fakultäten? Soweit nicht die Philosophie die Theologie in ihren Kreis zieht, so weit glaube ich müßte allerdings eine Scheidung auch hier Statt finden. Entweder fänden es die Kirchen gut, ihre Lehrer auch künftig auf Universitäten erziehen zu lassen. Dann müßte es auf dem Wege des Concordats zwischen Staat und Kirche geschehen. Oder die Kirchen zögen es vor, ihre Prediger an abgesonderten Orten zu erziehen. Dann würde sich die Frage nach den theologischen Fakultäten von selbst auflösen.

Bis hieher wollte ich es versparen, auch hier eine Hauptschwierigkeit zu berühren, welche man mir auf allen Stufen der Schule entgegenhalten wird: ich habe den Geldbeutel der Eltern nicht zu Rathe gezogen, indem ich allen Unterricht um zwei Jahre weiter hinausziehe. Ich will es hier unterlassen, näher darauf hinzuweisen, wie dies nicht in Betracht komme in Vergleich mit dem Vortheil, der durch längeres Studiren erwachse. Darauf aber muß ich hinweisen, daß der Unterricht in den all-

gemeinen Wissenschaften, daß die dadurch gewonnene Humanität nur dann ein bleibendes Gut wird, wenn der Mensch vollkommen darin aufwächst, während das Meiste wieder verloren geht, wenn man zu frühe sich in das Fach wirft und für die Examina arbeitet. Ich muß ferner auch darauf aufmerksam machen, daß die Vorbereitungswissenschaften in die Mittelschule fallen würden und dadurch die Möglichkeit herbeigeführt wäre, immer schon mit drei, wenn nicht mit zwei Jahren zu absolviren; daß hiemit der Unterschied in den Jahren, die man auf den verschiedenen Anstalten zubrächte, bei den meisten auf ein einziges Jahr zusammenschmelzen würde. Endlich aber, was wäre es denn für ein Unglück, wenn die jungen Aerzte und Rechtsgelehrten, oder auch die jungen Prediger, statt ein Paar Jahre ohne Amt in der Welt herumzufahren und ihren Eltern noch immer Kosten zu machen, diese Zeit auf der Hochschule zubrächten? Eine praktischere Lehrweise auf der Universität würde ohnedies das Probejahr, welches die meisten im Staatsdienste auf ihre Kosten durchzumachen haben, unnöthiger machen. Man wird es jetzt lernen müssen, das Recht so vorzutragen, wie es nicht nur in Büchern steht, sondern auf dem Boden des Volkes erwächst. Man würde gut thun, Religion nicht nach Satzungen, nicht nach dem geschriebenen Wort, sondern als Sache des Herzens, als lebendiges Wort zu lehren, das nicht stehen bleibt, sondern im Volke lebt, d. h. sich frei entwickelt. So würde sie das Ihrige dazu beitragen, dem Staate nützliche Bürger zu erziehen.

Dies ist es, was ich zu einem fröhlichen Gedeihen der Schule für nöthig halte. Es sind große Veränderungen; ich sehe dies wohl ein. Aber es ist nicht mehr und nicht weniger, als was aus der Trennung von Kirche und Staat nothwendig folgt. Wer so tief eindringende Dinge beschließt, dem sollte man zutrauen dürfen, daß er auch die Kraft in sich fühlt, die Consequenzen davon zu denken und auszuführen. Andere mögen sich mit Halbheiten begnügen! Mir steht es fest, daß Wahrheit nur in der Consequenz und Consequenz nur in der Wahrheit ist.

Der Lehrplan für den mathematischen Unterricht in den Gelehrtenschulen des Königreiches Sachsen.

Von Fr. Bartholomäi in Jena.

Der betreffende Lehrplan ist längst bekannt. Ich bin aber jetzt erst über denselben gekommen und zwar in der Absicht um etwas aus demselben zu lernen. Leider sahe ich mich sehr getäuscht, und jeder der die Fortschritte des mathematischen Unterrichts kennt, wird mir Recht geben. Ich erlaube mir jedoch, dies mein Urtheil im Einzelnen zu begründen. Den Plan selbst setze ich als bekannt voraus.

„Der mathematische Unterricht auf der Gelehrtenschule — in den vier obern Gymnasialklassen — ist in streng wissenschaftlicher Form zu ertheilen." Indem ich diesen Passus lese, frage ich mich: was heißt denn wissenschaftlich? oder vielmehr: was soll es heißen. Zuerst komme ich auf den Gedanken, daß der Zusatz „streng" die Erklärung enthalten soll, allein die wissenschaftliche Form ist zugleich eine strenge; sobald ihr dieses Prädikat nicht zukommt, ist sie von der Wissenschaftlichkeit so weit entfernt, als das Gute von dem Bösen; eine nicht strenge und doch wissenschaftliche Form ist eine contradictio in adjecto. Doch ich will die Sache nicht zu streng nehmen und lese weiter, um Aufschluß zu erhalten. Dieser Aufschluß wird in der That gegeben. Es heißt nämlich später: „es ist unumgänglich nothwendig, daß der Unterricht ein wahrhaft wissenschaftlicher sei, d. h. daß alle Begriffe klar und scharf bestimmt, daß alle vorgetragenen Lehren und Regeln bündig bewiesen und dem Verstande einleuchtend gemacht werden. Es kommt in dieser Beziehung viel weniger an auf die Menge der vorzutragenden mathe-

mathischen Sätze, als darauf, daß theils jeder vorgebrachte Satz durch die voraus gegangenen streng begründet werde, theils aber die Hauptsätze, welche in einem gewissen Zeitabschnitte, wie während eines Semesters, in einer bestimmten Klasse vorgetragen worden, ein unter sich zusammenhängendes Ganze bilden, welches zu überschauen und in seinem Zusammenhange aufzufassen der Schüler an passenden Zeitpunkten, namentlich gegen das Ende eines Zeitabschnitts, veranlaßt werden muß."

Hierüber ist mancherlei anzumerken: 1) Eine Darstellung ist entweder wissenschaftlich oder nicht. Ist sie das erste, so ist sie eben schlechthin „wahrhaft" wissenschaftlich, und ist sie nicht „wahrhaft" wissenschaftlich, so ist sie gar nicht wissenschaftlich. Der Ausdruck „wahrhaft wissenschaftlich" enthält also eine Abundanz. Diese kann zu dem Irrthum Anlaß geben, daß die Wissenschaft neben dem richtigen Wege noch einen andern gehen könne, der zwar nicht ganz der rechte sei, aber doch auch als recht passiren dürfe. Daher ist dieselbe zu tadeln. 2) soll jeder Satz streng begründet werden. Um den Unsinn dieser Forderung einzusehen, sehe man die Mathematik an. In ihr ist Begründung strenge Begründung, und eine Begründung, die der Strenge entbehrt, ist gar keine, sondern verdient höchstens den Namen des Plausibelmachens. Es ist bekannt, wie viel Kopfzerbrechens die einfachsten Theorien gemacht haben, ehe man sie streng begründen konnte. Das kann nicht anders sein. Denn die Mathematik hat Evidenz. Wo die fehlt kann von Mathematik nicht mehr die Rede sein, sondern höchstens von mathematischem Reste. Alle Subjektivität ist hier aufgehoben. Aber auch davon abgesehen, kann man mit dem gegebenen Begriffe von Wissenschaftlichkeit nicht einverstanden sein. Es ist zwar richtig, daß alle Begriffe „klar und scharf" bestimmt werden müssen, aber es ist noch nicht genug. Schon die euklidische Methode fordert neben der Nominaldefinition auch die Realdefinition, d. h. sie weist die Möglichkeit des geometrischen Objekts nach oder zeigt, daß sich dasselbe nicht blos denken lasse, sondern auch zur Erscheinung gebracht werden könne; sie fordert also viel mehr als Klarheit und Schärfe. Und auch das genügt mir nicht. Mir ist die Hauptsache, daß sich der Begriff aus und durch die Untersuchung

selbst erzeuge. Einen Begriff, welcher äußerlich mitgetheilt wird, darf die Wissenschaft gar nicht anerkennen. Denn es ist eine Hauptaufgabe der Wissenschaft, nicht blos die Resultate zu bringen sondern auch die Wege zu zeigen, auf welchen sie gefunden wurden oder besser: gefunden werden mußten. Deßhalb hat denn auch die Mathematik genau genommen in ihrer Genesis keine Lehrsätze, sondern nur Aufgaben. Die mathematischen Objekte bieten Fragen und zwar ziemlich allgemeine Fragen dar. Ihre Beantwortung führt zu den sogenannten Lehrsätzen, und nur die Darstellung, welche sowohl diese Fragen oder Probleme aufsucht als ihre Lösung mittheilt, verdient in Wahrheit den Namen einer wissenschaftlichen. Denn was das für eine Wissenschaft ist, die überall aufhören kann, bei deren Studium der Schüler nur am Lehrbuche sieht daß er nicht fertig ist, braucht nicht erst bezeichnet zu werden. — 3) Daß „alle Lehren und Regeln bündig bewiesen werden sollen", dagegen läßt sich nicht streiten. Aber die Forderung ist höchst mäßig und ungereimt. Das mathematische Material umfaßt nicht blos die Sätze, sondern auch die Beweise und sogar die Genesis, wie vorhin behauptet worden; mithin ist es Unsinn, wenn man das Beweisen noch besonders fordert. Aber bündige Beweise? — Ich weiß nicht recht, was bündig hier heißen soll. Auf jeden Fall soll aber darin liegen das Präcise und Kurze. Nun ist bekannt, daß die kurzen eleganten Beweise bei vielen Mathematikern in Ansehen stehen, ich selbst, als Nichtmathematiker habe meine Freude an ihnen und deßhalb besonders das Lehrbuch von Kunze, welches sich durch eine Reihe eleganter Darstellungen auszeichnet, mit großem Interesse gelesen. Diese Beweise sind alle sehr bündig, aber sie sind häufig sehr künstlich, äußerst willkürlich und die Motivirung der Veranstaltungen gänzlich undurchsichtig. Ist es nun nicht wissenschaftlicher, wenn man solche Beweise aufgibt und weniger kurze und präcise nimmt, bei denen aber der ganze Operationsplan klar vor Augen gelegt werden kann? — Denn daß sich „präcis" nur auf das Aeußere bezieht liegt auf der Hand, weil ein Beweis, welchen die innere Präcision abgeht, gar kein Beweis ist. Gegen diese exklusive Forderung spricht auch beiläufig die Psychologie. Denn was seiner äußern Zu-

sammenfassung nach das Einfachste ist, ist es noch lange nicht dem jugendlichen Geiste. Dieser kapirt eine längere Schlußreihe oft leichter als eine kürzere, weil nicht der Schluß die Schwierigkeit hervorbringt, sondern die Glieder der Kette. Solche elegante und gewiß sehr bündige Beweise möge man als Nüsse gebrauchen, welche die Schüler aufzuknacken haben! Mit der Wissenschaftlichkeit haben sie nichts zu thun. 4) „Alle Lehren und Regeln sollen dem Verstande einleuchtend gemacht werden." Damit ist jeder einverstanden, aber mit der Wissenschaftlichkeit hat das Einleuchtendmachen nichts zu schaffen. Dieses muß der mathematische Unterricht nicht als wissenschaftlicher besorgen, sondern als Unterricht schlechthin. Es ist eine Pflicht jedes Unterrichts vom elementarischsten bis zum wissenschaftlichsten. — 5) „Es kommt in dieser Beziehung viel weniger auf die Menge der vorzutragenden mathematischen Sätze an, als darauf, daß u. s. w." Allerdings kommt es in einem gewissen Sinne nicht auf die Menge an, denn ob die Entwickelung hundert oder hundert und zwanzig Sätze einnimmt, wird an sich nicht von Interesse sein. Aber der Wissenschaft muß es auf Erschöpfung der Hauptfragen ankommen d. h. auf alle Sätze: sie darf keinen übergehen. Manche Fragen spalten sich allerdings in sehr viele andere oft hunderte ja tausende. In diesem Falle sind wir schon durch ökonomische Rücksichten gezwungen, eine Masse des Stoffs auszuscheiden. Aber die Masse als solche muß überschaulich dargestellt werden d. h. weiter nichts als: es kommt in der That auf die Menge der vorzutragenden Sätze an, wenn auch nicht darauf, daß sie vorgetragen werden. Die Planlosigkeit mit welcher einzelne Satzreihen Einzelnes hergeben müssen, um dem Unterrichte zu dienen, ist wirklich gränzenlos und man möchte sagen, um so gränzenloser je ausführlicher die Bücher sind. Das muß anders werden und zwar nicht nur im wissenschaftlichen Interesse, sondern auch im pädagogischen. Denn wenn der Schüler den unendlichen Reichthum mathematischer Probleme überschaut und beherrscht, so hat er auch gleich einen Anlaß, die einzelnen vorzunehmen und zu bezwingen. Leider thun dafür auch die dickleibigsten Bücher nicht viel. — 6) „Jeder Satz soll durch die vorhergehenden streng begründet werden." Eine höchst

müssige Bestimmung, ja sogar eine gedankenlose, denn durch die nachfolgenden kann doch die Begründung nicht stattfinden. Dies hätte nur einen formellen Sinn, nämlich den, wenn man analytisch zu Werke geht d. h. für einen Satz die vorhergehenden ihn begründenden aufsucht, was aber eben auch wissenschaftlich wäre.

Dies möge genügen, anzuzeigen, wie der Lehrplan anstatt der Sache mit scharfen Bestimmungen zu Leibe zu gehen sich mit Redensarten herumschlägt und entweder Dinge sagt, die sich von selbst verstehen oder die nicht einmal richtig sind. Ein Lehrplan soll bestimmte, nicht vage Bestimmungen enthalten, sonst schadet er mehr als er Nutzen bringt. Vor allem darf er aber dem Lehrer nicht seine laxe Ansicht von Wissenschaftlichkeit aufdrängen wollen. Ich hoffe, daß die meisten mathematischen Lehrer Sachsens darüber hinaus sind.

Die Vertheilung des Lehrstoffs ist eine höchst unglückliche und unwissenschaftliche. Auf das Letztere gehe ich hier nicht ein, da ich den Nachweis an einem andern Orte zu liefern gedenke, und zum Beweise des erstern hebe ich nur das Auffälligste aus.

In der vierten Klasse hat eine Schülerabtheilung der Reihe nach „Wiederholung der Sätze an den Primzahlen, von Zerlegung in Primfaktoren, vom größten gemeinschaftlichen Maße, von dem kleinsten gemeinschaftlichen Vielfachen; Wiederholung des Anfangs der Proportionslehre in Anwendung auf Regeldetri — hierauf „die Sätze von den Primzahlen, von Zerlegung in Primfaktoren, vom größten gemeinschaftlichen Maße u. s. w." Wer eine solche Anordnung vorschlägt, hat so gut wie gar nicht gedacht. Ein Pensum erst wiederholen und dann zum Vortrag bringen lassen. Das klingt als habe man eine Verordnung vor sich, welche der Bürgermeister der Schildbürger erlassen hat.

In der vierten Klasse wird auch mit Decimalbrüchen gerechnet. Das ist gut, aber vorhergeht Rechnung mit Proportionen, dann folgt Ausziehung der Quadrat- und Kubikwurzel und wieder Rechnung mit Proportionen. Ich will hier nicht gegen die Proportionen streiten, weil ich sie für einen arithmetischen Unsinn halte und das Rechnen mit ihnen vom pädagogischen Standpunkte aus für gefährlich, sondern mich blos auf

das beziehen was ich anderwärts*) in meinem und andrer Namen gesagt habe. Aber die Lehre von den Brüchen trennen durch die Proportionen und diese wieder durch Decimalbrüche und Quadratwurzeln zerreißen heißt zum Mindesten, Zusammengehöriges trennen. Und nun vollends die beiden unglücklichen Wurzeln einschieben! Was sollen die hier? Es ist schon philisterhaft und unwissenschaftlich diese beiden Specialprobleme aus dem Gesammtprobleme herauszureißen, aber es ist auch ganz unmethodisch. Denn erstens werden sie später sehr einfach durch die Buchstabenrechnung vorbereitet und zweitens sind sie zur Vorbereitung des folgenden ganz unnöthig. Nach dem Entwurf finden sie ihre richtige Stellung in der zweiten Klasse.

Ein Sommerhalbjahr ist ein närrisches Ding. Es hat höchstens vierzehn Wochen d. h. nach dem Regulativ acht und zwanzig Stunden. Und was soll in diesen acht und zwanzig Stunden vorgenommen werden? „Elemente der Buchstabenrechnung: Begriff und Beziehung allgemeiner Zahlen, Verbindung derselben durch die vier ersten Rechnungsarten, einstimmige und entgegengesetzte Zahlen — die Hauptsätze von der Potenzenrechnung mit positiven ganzen Exponenten — Multiplication und Division allgemeiner Polynome. Algebra: Begriff der analytischen und synthetischen Gleichung, Bestimmung des Grades einer Gleichung mit einer Unbekannten. Auflösung der Gleichungen des ersten Grades mit einer Unbekannten. Behandlung solcher Aufgaben, welche auf Gleichungen des ersten Grades mit einer Unbekannten führen." Wer dieses Pensum in einer Tertia und zwar in acht und zwanzig Stunden im Ernste durchnehmen lassen will, hat entweder noch keinen mathematischen Unterricht ertheilt oder solchen, bei dem die Schüler nichts gelernt haben. Zu dem geforderten Pensum gibt die Aufgabensammlung von Meier Hirsch mehr als siebenzig Druckseiten Aufgaben. Diese Aufgaben sind so gewählt, daß es bei Weitem weniger schadet, wenn alle durchgenommen werden, als die Mehrzahl derselben übergangen wird. Man kann bei einer solchen Forderung des Lehrplans weiter nichts thun, als

---

*) Päd. Jahresber. 1847, S. 256. und Allg. Schulztg. 1847, S. 1299.

die Hände über dem Kopfe zusammen schlagen, daß dergleichen Dinge noch im Jahre 1848 vorkommen.

Die vorhin erwähnte unsinnige Aufeinanderfolge der Pensen hängt großen Theils von den unglücklichen halbjährigen Kursen ab. Die Nachtheile eines solchen Systems ganz oder zum Theil aufzuheben wird dem mathematischen Unterrichte sehr leicht. Er braucht nur von Halbjahr zu Halbjahr mit Arithmetik und Geometrie zu wechseln. Er hat dadurch noch Gewinn. Denn in einem Semester mit vier Stunden läßt sich mehr schaffen als mit zwei Stunden in zwei Semestern. Diese Abwechselung zwischen Arithmetik und Geometrie kann man mit guter Zuversicht auch bei jährigen Versetzungen empfehlen und gut eingerichteten Gymnasien, in welchen jährlich ein Klassenwechsel eintritt, sogar erst alle zwei Jahre zu alterniren anrathen. Ein oder zwei Jahre Arithmetik mit vier wöchentlichen Stunden was können die bewirken? Sie können eine gute Methode, einen guten Lehrer ersetzen. Man begreift kaum, wie man nach diesem einfachen Hilfsmittel der allgemeinen Methodik nicht mit allen zehn Fingern greift. Dieses Alterniren erweckt für sich Interesse. Man kann die Schüler mit sich fortreißen. Mit den zwei Stunden aber wird's nichts. Da bestellt euch die Lehrer vom Himmel. An ein Paar Tropfen Weins labt sich kein Mensch, er muß herzhafte Züge thun. Gewöhnlich hört man gegen das Abbrechen des Unterrichts den Einwand, daß in der Zwischenzeit viel vergessen werde. Allein dagegen ist zu bemerken: erstens wird die Arithmetik so gut wie gar nicht unterbrochen, denn die Geometrie bringt in fast allen ihren Theilen arithmetische Anschauungen und Verhältnisse; zweitens geht allerdings in Zwischenzeiten manches verloren, da ja auch das was zum „unverlierbaren" Eigenthum des Geistes gemacht worden ist, aus dem Geiste herausgetrieben werden kann, aber was verloren ist wird auch bald wieder gefunden, der status quo läßt sich leicht wieder herstellen, wenn nur überhaupt ein status bonus da war. Ist der freilich nicht vorhanden, so geht auch das Wenige noch verloren, was etwa sich vorgefunden hat, dann findet der Unterricht keine mathematische Kraft vor. Findet er jedoch diese, so kann das Vergessen von Einzelheiten nur für den Augenblick stören; nachdem

man sich orientirt hat, gehts ungestört und frisch weiter. Wenn daher der Grundsatz, „daß der geometrische Theil des Unterrichts dem arithmetischen Theile durch alle Klassen und Kurse zur Seite gehen müsse“ ein Grundsatz genannt wird, der „durch vielfältige Erfahrung bewährt“ sei, so muß man einige bescheidene Zweifel erheben. Wer eine solche Erfahrung gemacht haben will, weiß entweder nicht, was Erfahrung ist und hat blos einseitig experimentirt, oder er hat seine Versuche nicht unparteiisch angestellt, sondern dem Parallelismus von vornherein den Vorzug gegeben, oder er hat seine unterrichtliche Wirksamkeit darauf beschränkt, den Schülern Bruchstücke von Diagonalen, Winkeln, Tangenten, Sinussen, Logarithmen u. s. w. einzutrichtern oder auch das nicht einmal, wie es heut zu Tage noch auf vielen Gymnasien der Fall ist; diese müssen freilich ganz verloren gehen. Schon die roheste psychologische Reflexion muß sich gegen die Richtigkeit einer solchen Beobachtung auflehnen; aber noch mehr thut es die Erfahrung selbst. Denn die hat schon an mehreren Anstalten das Gegentheil bewiesen. Man muß daher staunen, wie sogar *eine* wöchentliche Stunde statuirt wird. Wie sich da etwas festsetzen, eine Kraft bilden und den Schüler in den Zug bannen soll, begreife ich zum wenigsten nicht.

„Die Anordnung (Reihenfolge) der Lehrsätze in den einzelnen Abschnitten des Unterrichtsstoffs hat der Lehrer so zu treffen, wie der logische und systematische Zusammenhang (so daß jeder Satz die Stelle erhält, an welcher alles, was nothwendig zu seiner Begründung dient, vorausgegangen ist) und die Rücksicht auf das wahrhaft Bildende des mathematischen Unterrichts es erfordern, dabei jedoch eine zu künstlich systematische, symmetrisch regelmäßig sich aufbauende (architektonische) Anordnung der mathematischen Lehren, wie sie von einigen neuern Methodikern versucht und anempfohlen worden ist, zu vermeiden. Eine solche, mehr der idealen Auffassung zugewendete, Form des Unterrichts kann nämlich leicht nicht nur den *formalen* Gewinn, den alle auch die mittelmäßig begabten Köpfe, die immer die Mehrzahl ausmachen werden, aus dem mathematischen Unterricht ziehen sollen, mehr schmälern als fördern, sondern auch dem *materialen* Nutzen dieses Unterrichts, der sichern Gewinnung der

jetzt in allen Verhältnissen des höhern Berufslebens, sowie für andere, namentlich für naturwissenschaftliche Zweige des Wissens, Physik, Astronomie u. s. w. so unentbehrlichen Kenntnisse der wichtigsten Lehren der Mathematik Abbruch thun." —

Dieser Absatz ist ein wahres Chaos von Ungereimtheiten. Oder wer das läugnet, dem will ich auch zugestehen, daß dieselben recht hübsch auf einander folgen. Die erste Weisung ist bei der Mathematik wie schon angegeben, eine geradezu unsinnige. Denn was vorgetragen wird ohne begründet zu werden, ist Contreband, verdient nicht den Namen des Mathematischen. Und eine solche euklidische Anordnung eine systematische zu nennen, verräth, daß man wenigstens in der Methodenlehre nicht sehr weit vorgeschritten ist, wenn man auch einen einfachen logischen Schluß machen kann. Was ist ferner die Rücksicht auf das wahrhaft Bildende des mathematischen Unterrichts? Der Schüler soll eines Theils in den mathematischen Wahrheiten ein Mittel erhalten, die Formen der Natur zu beherrschen und andern Theils den Geist der mathematischen Untersuchung und Forschung einsaugen. Das zweite kann nur dann erreicht werden, wenn der Schüler nicht an den einzelnen Problemen herumkriecht, sondern sie in ihrer Allgemeinheit und in ihrem ganzen Umfange auffaßt. Dadurch wird auch das erste mit erreicht. Das zweite aber nun und nimmer durch eine Methode, welche nur die einseitige logische — und darum ganz unnöthige Forderung der Begründbarkeit macht. Oder kann die Methode, welche ich im pädagogischen Jahresbericht als die philosophische bezeichnet habe, wohl eine künstliche werden, auf deren Gefüge noch ein besondrer Fleiß zu verwenden ist? Es bilden sich nach ihr Aufgabenreihen, die sich aber als Reihen leicht übersehen lassen. Das Gefüge der Mathematik nach dieser Methode ist gewiß eben so leicht als die Reihen der genera numeri und casus neben einander festzuhalten. Aber architektonisch wird es. Und was kaum glaublich: diese Methode soll den formalen Nutzen eher schmälern als fördern. Wenn man festhält, daß der Schüler erstens am einzelnen Satze und zweitens an der Gesammtheit derselben lernt, so wird das erste durch keine Methode aufgehoben, das zweite aber noch mehr gefördert durch eine Methode, welche die einzelnen

Sätze wirklich als eine Gesammtheit nicht nur vorführt, sondern nach nothwendigen Reflexionen entstehen läßt. Denn dadurch lernt der Schüler eine umfassendere Aufgabe angreifen und behandeln. Und daß auch der materiale Nutzen in den Hintergrund gedrängt werde ist eine ebenso gedankenlos hingeworfene Behauptung. Denn hier kommts auf Material an. Dieses wird gewonnen, die Methode mag sein, welche sie will. Wer es nicht einsieht, mit dem haben wir nicht zu streiten.

Aber die Andeutung auf bestimmte Methoden in §. 9 lassen vermuthen, daß der Verf. des Lehrplans gar nicht in den Geist der genetischen Methode eingedrungen ist. Denn hier wird die heuristische der constitutiven entgegengesetzt. Die letztere scheint weiter keine zu sein als die euklidische. Die genetische Methode hat zwar ein heuristisches Element, läßt dasselbe aber nur eine sehr untergeordnete Rolle spielen. Die heuristische für sich betrachtet ist etwas Vereinzeltes, Kunststückmäßiges. Sie geht gewöhnlich von speciellen Fällen aus und fragt, ob der gefundene Satz auch allgemeine Giltigkeit habe und sucht den Gedanken ganz der speciellen Entwickelung analog zu machen, oder sie macht ohne besondere Absichten verschiedene Anstalten und sieht zu, wozu dieselben führen, erscheint als ein Netz zur Satzjagd u. s. w., hat aber als Methode nur Bezug auf das Einzelne, hat also nur untergeordneten wissenschaftlichen Werth. Aber den Vergleich mit der euklidischen hält sie, sobald sichs um unterrichtliche Zwecke handelt, nicht nur aus, sondern sie hat noch einen entschiedenen Vorzug. Eine Hauptaufgabe des mathematischen Unterrichts ist die Erregung des Interesses. Eine große Behinderung desselben ist der Dogmatismus. Der Schüler muß die Sätze selber finden d. h. aus der Ursache die Wirkung ableiten, damit er umgekehrt Sinn für die Ursache bekomme, wenn ihm die Wirkung gegeben wird. Der Schüler interessirt sich nicht für die Sätze als solche. Sie sind ihm Trivialitäten. Er interessirt sich aber auch nicht für den Beweis, denn erstens glaubt er dem Lehrer die Richtigkeit aufs Wort, und zweitens lehrt ihm der Augenschein deutlicher als alle Deduktion. Daher bietet sich, wenn man die genetische Methode nicht haben will, gerade die heuristische als ein wirksames Mittel dar, das ma-

thematische Interesse zu wecken, wenn man nach der genetischen Methode zu verfahren nicht den Muth oder das Geschick hat. Die heuristische Methode wäre also gerade in den untern Klassen am Platze; denn in den obern muß das Interesse schon vorhanden sein. Aber der Lehrplan will es gerade umgekehrt. Und weßhalb? Weil die Schüler „einer positiven Grundlage bedürfen," weil die heuristische Methode auf Umwegen geht und dadurch den Schüler ermüdet. Man begreift in der That nicht, wie ein Mensch durch eine unbefangene Reflexion auf einen solchen Grund kommen kann. Gibt etwa die heuristische Methode eine negative Grundlage? — Das Material ist und bleibt dasselbe, es ist die Grundlage. Führt die heuristische Methode wirklich auf Umwegen zum Ziele, so liegt das erstere nicht an der Methode, sondern an dem Lehrer, und zweitens sind hier die Umwege nicht nach der Zeit zu messen; denn ein Lehrer kömmt oft viel weiter als ein anderer, obgleich der Weg, welchen er zurückgelegt hat, nur halb so groß ist. Und geben wir wirklich zu, daß ein Umweg wirklich stattfindet, so ist noch nicht gesagt, daß er auch ermüde. Die Begriffe des Umwegs und der Ermüdung sind ganz disparat, sie haben nichts mit einander zu thun. Und an Erschlaffung ist gar nicht zu denken, weil der Schüler schaffend zu Werke geht. Eher ermüdet die constitutive Methode. Denn sie läßt weniger arbeiten als Nahrung nehmen. Wer aber immer essen und trinken soll, dem wird's zuletzt langweilig, dem gehts zuletzt langsam oder gar nicht mehr. Dies entspricht auch ganz der Erfahrung, welche man auf sehr vielen Gymnasien gemacht hat. Man hat gefüttert anstatt arbeiten zu lassen und hat die Mathematik in Mißcredit gebracht. Um so bald als möglich so viel als möglich Sätze dem Schüler einzupumpen taugt die euklidische Methode für den Anfang besser, um aber das Bedürfniß des Beweises zu wecken, muß man die genetische nehmen oder wenigstens als Surrogat die heuristische; weil alles gewonnen ist, so bald man jenes Bedürfniß erzeugt hat.

In §. 11 wird der Gebrauch eines Lehrbuchs in doppelter Hinsicht empfohlen: „einmal, weil dadurch häufiges und zeitraubendes Diktiren vermieden werden kann, sodann aber auch und hauptsächlich darum, weil das Lehrbuch, wenn es, wie zu

wünschen ist, zugleich die in bündiger Kürze ausgeführten Beweise der systematisch geordneten Hauptsätze (nebst passend und in genügender Anzahl gewählten, beispielsweise auch aufgelösten Uebungsaufgaben) enthält, nicht nur überhaupt die Wiederholung, Vorbereitung, Selbstbeschäftigung und eigenes Weiterstreben auf das Wirksamste unterstützt und fördert, sondern auch in den nicht selten vorkommenden Fällen, wo einzelne Schüler theils aus Unachtsamkeit, theils wegen geringerer Auffassungsgabe, theils auch wegen temporären Unwohlseins oder entschuldbarer Lektionsversäumniß in ihren Kenntnissen zurückgeblieben und dem weiteren Unterrichte mit völligem Verständnisse zu folgen außer Stand gesetzt worden sind, das beste und sicherste Mittel zum Nachholen des nicht Gefaßten oder gänzlich Versäumten darbietet." Hierüber läßt sich eine ganze Abhandlung schreiben. Ich bemerke nur folgendes: Das Diktiren raubt Zeit, ja es thut noch etwas schlimmeres, es stumpft ab, schläfert ein, führt zur Gedankenlosigkeit, aber ich meine die mathematischen Gegenstände prätendiren gar nicht in ein Heft eingetragen zu werden. Die meisten Sätze werden entweder sehr häufig angewandt und setzen sich durch den Usus fest oder sind von so einfacher Ableitung, daß sich der Schüler leicht wieder besinnt, vorausgesetzt, daß der Unterricht gut war. Bis auf ein paar Formeln muß der Schüler auch ohne Lehrbuch so weit kommen, daß man ihm, wenn er noch schlaftrunken ist, ein mathematisches Problem vorlegen und die Lösung desselben von ihm fordern kann. Eine ganz andere Bedeutung erhält das Lehrbuch, wenn es eine Aufgabensammlung enthält. Denn die Aufgaben bilden den Mittelpunkt des Unterrichts, an ihrer Lösung wächst und erstarrt der mathematische Sinn, erzeugt sich mathematische Fertigkeit und Gewandtheit, schärft sich der mathematische Blick. Uebung macht den Meister. Zur Repetition jedoch braucht man kein Lehrbuch. Ich berufe mich hier zunächst auf meine Erfahrung. So lange ich in Tertia und Secunda saß, habe ich nicht gesehen mit welchen Lettern das Lehrbuch gedruckt war und an ein Heft nicht gedacht. Gleichwohl stand ich auf der Höhe der Klasse. Wer die Sätze einmal verstanden und durch mancherlei Uebungen den schon vorhandenen assimilirt hat, ist sicher, daß ihm bei fortgesetzter Ue-

bung so leicht keiner untreu wird, es müßte denn einer sein, der für den weiteren Fortschritt bedeutungslos ist. Die mathematischen Sätze wollen nur verstanden nicht auswendig gelernt sein, die Wiederholung besteht in freiem Durchdenken nicht im Durchlesen. Selbst diejenigen, welche eine Reihe mathematischer Lehrstunden versäumt haben, bedürften des Lehrbuches als solches nicht. Denn ein guter Unterricht repetirt nicht einmal, sondern alle Tage jeden Abschnitt mehrere Male; er repetirt nicht durch steriles Abfragen der Resultate, sondern läßt die ganzen Entwickelungen reproduciren; läßt nicht eher mit der Wiederholung nach, als bis die Reproduction selbstständig nicht nur, sondern auch frei geworden d. h. sich von der Formulirung des Lehrers befreit hat. Da kann was versäumt ist leicht nachgeholt werden. Aber ein ganz andres ist's, wenn sich's um das Privatstudium des Schülers handelt. Für dieses ist ein Lehrbuch unumgänglich nöthig. Denn nachdem das Bedürfniß der Begründung erzeugt worden ist, hat der Unterricht die nächste und höchste Aufgabe, den Schüler moralisch zu nöthigen, selbst zu studiren. Ist ihm dies gelungen, so hat er keine Arbeit mehr, sondern Spiel trotz dem daß er mehr arbeiten läßt. Zum selbstständigen Studium kommt aber der Schüler natürlicherweise nicht eher als bis er schon etwas Rechtes gelernt hat. Dieses lernt er nicht aus dem Buche, sondern aus dem Unterrichte. Das Papier reizt nicht, es ist todt und übt keine Disciplin; das Wort des Lehrers, das Leben des Dialogs befruchten den mathematischen Stoff. Die Zeit des selbstständigen Studiums tritt in der Mathematik nicht gut vor dem sechzehnten Jahre ein. Vor diesem Jahre sind die Schüler gewissermaßen mathematische Proletarier, sie können kein Kapital anlegen mit dem sie selbstständig schalten und walten. Demnach ist das Lehrbuch erst in Secunda am Platze, und es ist die Frage, ob man nicht statt eines Lehrbuchs Lehrbücher fordern soll. Ich habe das sehr praktisch gefunden. Ich habe häufig jedem Schüler ein Lehrbuch in die Hand gegeben mit der Weisung, einen bestimmten Abschnitt durch zu nehmen und darüber zu referiren. Bei dem Referat des einen gaben die andern an, in wie fern die Darstellung ihres Schriftstellers abwich. Dabei entspann sich eine Unterhaltung, welche sich hauptsächlich

um die Frage drehte: „welche Darstellung die leichtere, also vorzuziehen sei" und häufig so lebendig wurde, daß die Debatte parlamentarisch geführt werden mußte. Soll das Lehrbuch dem Selbststudium dienen, so muß es die Entwickelungen ausführlich nicht blos in Andeutungen bringen, weil der Schüler des gewöhnlichen Schlages durch einige vergebliche Versuche leicht abgeschreckt wird.

In den „besonderen Bemerkungen über die Methode des mathematischen Unterrichts auf Gymnasien" begegnen wir zuerst der mythologischen Ansicht, daß „der mathematische Unterricht, indem er einmal die Uebung im Denken und Urtheilen, die Gewöhnung an eine klare und bestimmte Entwickelung der Begriffe, an eine strenge Prüfung der Sätze, die als wahr anerkannt werden sollen, die Gymnastik des Geistes überhaupt fördern soll." Diese Ansicht ist falsch. Denn ersterer übt die Mathematik den Menschen nicht im Allgemeinen im Denken sondern nur im mathematischen Denken oder besser im Denken über mathematische Dinge. Aber dieses Denken ist nur da anzubringen, wo sichs um quantitative Bestimmungen handelt, sonst angewandt, wird es höchst widerlich und zeugt nicht von Bildung, sondern von Verschrobenheit. Zweitens übt allerdings der mathematische Einfluß einen allgemeinen Einfluß; denn der Schüler erhält durch ihn ein Bild der vollkommensten übersichtlichen Schärfe, des wahrhaften Beweises, des apriorischen Erkenntnisses, und wird sich dadurch treiben lassen auch in andern Dingen nach wahrhaftem Wissen zu streben — es ist wenigstens denkbar und auch nicht unwahrscheinlich — aber man sage mir nur, was der mathematische Unterricht besonders thun soll, um diesen Zweck zu erreichen? Es kommt überhaupt nie auf das Formale an, sondern auf das Materiale. Durch jeden Unterricht werden dem Schüler neue Wissensmassen zugeführt. Die muß er bewältigen und verarbeiten. Dadurch wird er ein immer anderer und anderer obgleich er derselbe bleibt. Die Auswahl des Materials ist also eine Hauptsache. Sie ist in den meisten Fällen nicht leicht. Aber gerade für's Gymnasium hat die Empirie in Bezug auf Mathematik gewissermaßen instinktmäßig das Richtige herausgefunden und als Pensum die sogenannte Elementarmathematik festgesetzt.

Dieses Material muß nach mathematischen und psychologischen Grundsätzen mitgetheilt und so viel als thunlich mit den andern Wissensmassen verbunden werden, aber weiter läßt sich nichts thun. Man kann den Geist durch die Mathematik nur mathematisch, nicht allgemein üben.

Der Lehrer soll ferner nicht blos vortragen, sondern auch viel fragen. Ich möchte lieber sagen: der Lehrer soll nicht blos fragen, sondern auch vortragen, aber nicht viel! Der Vortrag gehört nicht in die Schule, wenn sich's um Gegenstände handelt die sich selbst erzeugen. Er hat nur in sofern Berechtigung, als dem Schüler durch ihn ein Bild gegeben werden soll, wie eine Gedankenreihe im Zusammenhange zu entwickeln ist, an dem der Schüler einen längern Vortrag lernen soll. Deßhalb gehört ein Vortrag auch erst an das Ende eines Abschnittes. Sonst ist die Frage das Element des mathematischen Unterrichts — die Form in welcher sich die didaktische Kraft äußern kann. — Dagegen kann nur der sprechen, welcher den mathematischen Begriffen die Eigenschaft andere zu erzeugen, abspricht. Und gerade die Aufgabe des Unterrichts wird es sein, an die Fortbewegung und Entwickelung der Begriffe den Schüler so zu gewöhnen, daß er stellenweis blos zu hören hat, wie der Schüler selbstständig weiter geht, producirt. Der mathematische Unterricht, der die Schüler nicht alle zu Produktionen bringt, taugt nichts, und keiner wird es dahin bringen, der überwiegend vortragend zu Werke geht. Redensarten also wie „Theils um die Aufmerksamkeit der Schüler anzuregen, und sich zu versichern, daß der Vortrag verstanden werde, Theils um dem Selbstdenken und der eigenen Produktionskraft des Schülers Gelegenheit zur Uebung zu geben" soll gefragt werden, kommen mir wie abgestanden vor, an denen man sich eckelt. Denn die ersteren sind bloße Repetirfragen, die zwar besser sind als gar keine, aber nur ein armseliges Surrogat der entwickelnden abgeben. Ohne die letzteren lernt der mittelmäßige Schüler im glücklichsten Falle vieles auswendig, in der Regel aber gar nicht, weil ihm eine große Menge von Wendungen, Uebergängen und Kunstgriffen unklar und unmotivirt bleiben muß. Aus diesem Grunde ist es daher doppelt verkehrt, in den Unterklassen bloße Repetirfragen anzu-

wenden und die entwickelnden für eine höhere Stufe aufzuheben. Die mathematischen Wahrheiten sind wie schon bemerkt Theils von der Art, daß sie dem Schüler unmittelbar einleuchten, Theils solche, welche durch eine längere Deduktion bewiesen werden müssen. Im ersten Falle kann das Bedürfniß der Begründung durch ein sceptisches Element geweckt werden, indem man das Gegentheil keck behauptet oder die Zeichnung ganz falsch entwirft u. s. w., im zweiten Falle glaubt der Schüler dem Worte des Lehrers und beruhigt sich bei der Behauptung des bloßen Satzes so gut als bei dem Beweise, wenn er ihn nicht selbst gefunden hat. In beiden Fällen sind wir also auf die Frage getrieben. Der Lehrer muß Hebammendienste thun oder besser: den Schüler in der Hebammenkunst unterrichten.

Frappiren muß mich's also, daß „dem Schüler nicht zugemuthet werden soll, die Wissenschaft gleichsam selbst zu construiren" denn was hat diese Construktion für Schwierigkeiten? Soll freilich ein System erfunden werden, wie es in den meisten Lehrbüchern vorkommt, und genau genommen gar nicht auf den Namen eines wissenschaftlichen Systems Anspruch machen kann, so muß der Schüler einen Kopf haben wie ein Pferd. Aber nach der genetischen Methode hat das keine Noth. Nach dieser entsteht kein künstliches Gebäude, sondern ein sehr natürliches, und es wird durchaus nicht vom Schüler gefordert „was eigentlich eine Aufgabe des Mannes von Fach ist," dies würde allerdings dann richtig sein, wenn die ganze Mathematik zum Vortrage gebracht würde. Denn in der höhern Mathematik müssen noch viele Männer von Fach kommen ehe an eine Entwickelung zu denken ist, wie sie in der Elementarmathematik möglich ist. Und wir dürfen uns nur darüber freuen, daß es hier möglich ist, denn wir sind dadurch in den Stand gesetzt, dem Schüler ein Bild einer Genesis zu geben und weit eher entweder ihn zu reizen, in die Pforten der höhern Mathematik einzudringen oder zu befähigen, sich eine ohngefähre Vorstellung von dem massenhaften Gebiete zu machen, welches ihm noch ein terra incognita ist. Wenn man junge Studirende bemerkt, die sich entweder auf ihr Bischen Schulweisheit etwas rechtes einbilden und Mathematiker zu sein wähnen, oder mit einer gewissen Verachtung alle mathe-

matische Arbeit an den Nagel hängen, aber in dumtreister Weise, nachdem sie ein philosophisches Kollegium entweder gehört oder nicht gehört haben, über die Mathematik aburtheilen und doch das einfachste Beispiel, welches irgend eine Wissenschaft aus der Mathematik herbeiholt, anstaunen wie die Kuh das neue Thor; junge Studirende, die man talentvoll nennen muß, so muß man den geringen Erfolg des Unterrichts in der Mathematik dem Unterrichte selbst d. h. der euklidischen Methode zuschreiben. Ein genetischer Unterricht wird solche Erscheinungen, die jetzt die Regel bilden, zur Ausnahme machen.

Ferner wird einem ausführlichen Lehrbuche das Wort geredet. Männer, welche ich hochverehre, stimmen dem bei. Die Gründe des Regulativs, welche an dieser Stelle für das Lehrbuch überhaupt angeführt werden, scheinen aber nicht stichhaltig. Es heißt nämlich: „Bei einer größern Anzahl von Schülern aber treten diesem Verfahren (dem Ausarbeitenlassen des Gelehrten und Gelernten) zweierlei Umstände hinderlich entgegen. Der erste ist, daß bei einer größern Zahl von Schülern es ohne zu großen Zeitaufwand unmöglich wird, daß der Lehrer die erste Ausarbeitung jedes einzelnen sich vorlesen lasse; er müßte also die Hefte vor der Stunde durchsehen, das Fehlerhafte nur anstreichen, dann in der Lehrstunde nur einen und den andern seine Ausarbeitung lesen lassen, und auf die hier oder sonst in andern Heften bemerkten Fehler aufmerksam machen, wonach nun die Schüler die zweite Bearbeitung vorzunehmen hätten, welche aber nun wieder von dem Lehrer durchgesehen und jetzt wirklich corrigirt werden müßte. Wie große, bei zahlreichen Klassen fast unausführbare, Arbeit hierdurch dem Lehrer aufgebürdet würde, ist offenbar. — Ein zweites noch wichtigeres Hinderniß, zumal in geschlossenen Anstalten liegt darin, daß es dem Lehrer dann unmöglich wird zu wissen, ob jeder Schüler mit eignen Kräften ohne fremde Beihülfe das Niedergeschriebene ausgearbeitet habe.“ Denn zunächst scheints sehr unverständig zu sein so gleich an derartige Ausarbeitungen zu gehen. Man muß mit dem Einzelnen anfangen. Aber selbst bei der vorgeschlagenen Art, wenn sie nur überhaupt zweckmäßig, läßt sich kein Beweis für das Lehrbuch hernehmen. Denn wenn wirklich so entsetzlich zu corrigiren ist,

wie es hier vorausgesetzt zu werden scheint, so ist der Unterricht sicherlich schlecht, und selbst wenn die Correkturen sehr viel Zeit in Anspruch nehmen, müßte Rath geschafft werden. Ein philologisches Pensum zu corrigiren ist auch keine besonders interessante Arbeit — und der mathematische Lehrer hat so viel Hilfsmittel sich das Corrigiren zu erleichtern. Denn wenn sein Unterricht nur halbwege gut ist, so hat er in der Klasse eine Mehrzahl, welchen kein Fehlschluß in einer Arbeit entgeht. Diesen übergebe er die Correkturen, lasse sie in der Schule vorbringen und den Angegriffenen und die Klasse sich darüber aussprechen. Durch eine solche Beschäftigung wird aber keine Zeit verloren, sondern bei Licht besehen gewonnen, weil das Gelernte tüchtig durcharbeitet wird. Und entgehts endlich dem Lehrer, daß einer mit fremdem Kalbe pflügt, so ist er zum wenigsten zu bedauern, er ist kein Lehrer und zweitens stehts um die Sittlichkeit der Schule sehr schlecht. Die Schüler sind nicht gewöhnt zur Wahrheit im Allgemeinen und nicht zur Selbstständigkeit des mathematischen Wissens im Besonderen. Wer einmal zu dieser gekommen ist, schreibt nicht ab, verschmäht jede Hilfe, sondern sagt dem Lehrer frei und offen, wo er nicht zu Stande gekommen sei, weil es ihm da oder dort gefehlt habe. Ich bins wenigstens an meinen Schülern nicht anders gewohnt. Das ausführliche Lehrbuch ist in den obern Klassen aus den schon genannten Gründen nothwendig. Dem stimmt auch Kunze bei, indem er sagt: „Ein mathematisches Buch ist kein Roman, den man in müssigen Stunden in die Hand nimmt und nach Gefallen wieder bei Seite legt. Ein mathematisches Buch will gelesen und wieder gelesen, es will studirt sein.“ —

Ich bin im Allgemeinen mit meiner Polemik zu Ende. Zu loben habe ich so gut wie gar nichts. Denn auch nicht im Entferntesten ist Rücksicht genommen auf die Fortschritte der neuern Methodik, sondern überall ein flaches, Theils sich von selbst verstehendes, Theils gehaltloses, immer an dem Aeußern sich haltendes Gerede. — Ich hoffe also, daß die Lehrer verständiger sein werden als das Regulativ. —

III. Berichte.

1.

Verhandlungen der württ. Landstände über Schulsachen.

Der Schulartikel der deutschen Grundrechte, so wie er nach der ersten Berathung sich gestaltet hat, lautet also:

§. 18. 1) Unterricht zu ertheilen, so wie Unterrichts- und Erziehungs-anstalten zu gründen, steht jedem Deutschen frei, wenn er seine moralische und resp. technische Befähigung der betreffenden Staatsbehörde nachgewiesen hat.

2) Der deutschen Jugend wird durch genügende öffentliche Schul-Anstalten das Recht auf allgemeine menschliche und bürgerliche Bildung gewährleistet.

3) Niemand darf die seiner Obhut anvertraute Jugend ohne den Grad von Unterricht lassen, der für die unteren Volksschulen vorgeschrieben ist.

4) Das gesammte Unterrichts- und Erziehungswesen steht unter der Oberaufsicht des Staates und ist der Beaufsichtigung der Geistlichkeit als solcher enthoben.

5) Die öffentlichen Lehrer haben die Rechte der Staatsdiener.

6) Die Gemeinden wählen aus den Geprüften die Lehrer der Volksschulen.

§. 19. Für den Unterricht in Volksschulen und niedern Gewerbeschulen wird kein Schulgeld bezahlt. Unbemittelten soll auf allen öffentlichen Bildungs-Anstalten freier Unterricht gewährt werden. Armenschulen finden nicht Statt. Die Gemeinde besoldet die Lehrer in angemessener Weise. Unvermögenden Gemeinden kommen hiebei Staatsmittel zu Hülfe.

§. 20. Es steht einem Jeden frei, seinen Beruf zu wählen und sich für denselben auszubilden, wie und wo er will.

Hievon hat der 6. Punkt des §. 18. dem Prälaten Moser Veranlassung gegeben, in der 2. Kammer der Stände den nachfolgenden motivirten Antrag zu stellen:

Hohe Versammlung!

Am 26. v. Mts. ist von der deutschen Reichsversammlung in Frankfurt die Sache des deutschen Volksschulwesens in die Hand genommen und in dem §. 18. der Grundrechte des deutschen Volkes beschlossen worden, wie folgt:

„Das gesammte Unterrichts- und Erziehungswesen steht unter der Oberaufsicht des Staates und ist der Beaufsichtigung der Geistlichkeit als solcher enthoben.

Die öffentlichen Lehrer haben die Rechte der Staatsdiener.

Die Gemeinden wählen aus den Geprüften die Lehrer der Volksschulen."

Meine Herren! Ich will davon schweigen, daß der erste dieser drei Sätze in seinem Ausdruck zu allgemein gehalten ist, insofern zu dem gesammten Unterrichts- und Erziehungswesen auch der religiöse Unterricht und die religiöse Erziehung gehören, welche die hohe Reichsversammlung der Geistlichkeit als solcher wohl nicht entziehen will und nicht entziehen kann; ich will mich nicht darüber auslassen, daß der Druck, den einzelne pedantische und rigorose Vorgesetzte geistlichen Standes gegen die ihnen untergeordneten Schullehrer unläugbar sich haben zu Schulden kommen lassen, weit weniger durch die Schulaufsicht veranlaßt war, als durch die niedrigen Meßnerdienste, welche ein für allemal den Schullehrern sollten abgenommen werden, und daß die Darstellung dieses Druckes theils zu grelle Farben annahm, theils mit Unrecht der ganzen Geistlichkeit zur Last fiel. Ich will darüber hinweggehen, daß es den Schullehrern kaum wohl dabei zu Muthe sein kann, eben jetzt in den Stand auf welchem so allgemeines Mißtrauen des Volkes lastet, in den Stand der Staatsdiener eintreten zu sollen; in Württemberg werden sie dabei wenigstens nicht viel gewinnen, die Kluft zwischen ihnen und dem Volke wird sich dadurch noch mehr erweitern. Auch daran will ich mich nicht halten, daß es mir ein innerer Widerspruch zu sein scheint, einen Staatsdiener durch eine einzelne Gemeinde wählen zu lassen. Aber darauf, meine Herren, möchte ich Ihre Aufmerksamkeit lenken, daß über diesen letzten Satz, nach welchem die Gemeinden aus den Geprüften die Lehrer der Volksschulen wählen sollen, sowohl Gemeinden als Schullehrer in Württemberg erschrecken werden; denn wir kennen diese Wahlen und sind ihrer satt geworden.

Die von den Gemeinden ausgehenden Schulmeisterswahlen bestanden bis zur Erscheinung des neuen Schulgesetzes im Jahre 1836. Man war bei denselben von der gewiß richtigen Voraussetzung ausgegangen, daß bloße Einsendung schriftlicher Zeugnisse von Seiten der Bewerber für eine Volkswahl nicht genüge. Die äußerst schwierige Wägung der nach verschiedenem Maßstabe von Mittelbehörden ausgestellten Zeugnisse ist eine oftmals bedenkliche Aufgabe für den Referenten einer Oberbehörde; einer Gemeinde ist sie nicht zuzumuthen. Das Volk will und braucht für seine Wahl durchaus das Sehen mit eigenen Augen, das Hören mit eigenen Ohren, den Eindruck gegenwärtiger Persönlichkeit. Wem wollte es heutzutage einfallen, dem lebendigen Treiben einer Volkswahl blos schriftliche Zeugnisse unterstellen zu wollen? Die Volksschullehrerwahlen wurden der Grundanlage nach auf dem richtigen Wege eingeleitet. Der Schuldienst wurde unter Angabe des damit verbundenen Gehalts öffentlich ausgeschrieben, die Bewerber wurden auf einen bestimmten Tag auf das Rathhaus des Ortes eingeladen; sie kamen mit ihren schriftlichen Zeugnissen, nicht ohne den Mitgliedern des Gemeinderaths, welche so zu sagen, das Schwurgericht

dabei bildeten, sich besonders und persönlich zu empfehlen, wobei es an Versprechungen, sei es in Betreff künftiger Familien-Verbindungen, sei es in Verzichtung auf einen etwa der Gemeinde lästigen Besoldungstheil nicht fehlte. Es eröffnete sich hiebei für Manche unter den angesehenern Gliedern der Gemeinde die nicht oft wiederkehrende lockende Aussicht, eine Tochter in dem Herrenstande unterzubringen, und zugleich im Orte zu behalten. Erlassen Sie mir die Schilderung der Masse von Intriguen, von immoralischem Getreibe, welches lange nachklingenden Haß in die Gemüther der Ortsbewohner brachte. Im besten Falle war es die hinterlassene Tochter des verstorbenen Schulmeisters, welche — damit sie nicht der Gemeinde zur Last fiele, — bei solcher Gelegenheit mußte untergebracht werden. In der Regel nicht die durch mündliche und schriftliche Prüfung des Geistlichen sich herausstellende Lehrfähigkeit, oder die durch Zeugnisse beglaubigte bisherige Amtstreue des Bewerbers entschied, sondern irgend welche sonstige Rücksicht und das Wohl der Schule war nicht selten das Letzte, was dabei ins Auge gefaßt wurde.

Was soll ich von den armen Bewerbern sagen, die vielleicht 6—10 mal schon vergeblich zu Schulwahlen gereist waren, und nun abermals abzogen, nachdem sie die ihrer eigenen Schule gehörige Zeit und ihr Geld, wenn es nicht gar entlehntes war, aufgeopfert hatten? Sie kehrten zurück um eine Hoffnung ärmer, um eine Passivschuld reicher, mit gesunkenem Muthe, aber vielleicht Mancher mit dem Entschlusse, künftig auch nicht mehr Verdienst und Würdigkeit, sondern unedle aber besser zum Ziele führende Mittel voranzustellen. Leichtsinnige junge Schulmänner dagegen machten sich eine Freude daraus, den nicht abzuschlagenden Urlaub für die Theilnahme an einer Schulwahl zu bekommen, und möglicher Weise auf des Siegers Kosten einen frohen Abend zu feiern.

Der Sieger selbst — er bekommt es bei jeder Gelegenheit zu fühlen; daß er aus Gnaden von der Gemeinde angenommen sei. Wehe ihm, wenn er die Kinder derer, welche für ihn gestimmt haben, mit dem Ernst der Liebe ziehen will; wehe ihm, wenn er es wagt, etwas Neues in seiner Schule einführen zu wollen! die ihn zum Schulmeister gemacht, werden doch wohl auch verlangen dürfen, was er lehren soll oder nicht!

Glauben Sie im Ernste, meine Herren, es werde der Stand der Sache sich ändern, die vielfältigen Nachtheile der Schullehrerswahlen werden verschwinden, wenn nun statt des Geistlichen ein Bezirksschulinspector aus dem Schulstande die Wahl zu leiten hat und wenn der Schulmeister Staatsdiener wird? Geld- und Zeitverschwendung der die Wahl besuchenden Lehrer werden dieselben bleiben, die Wähler werden darum nicht unparteiischer sein, das innerliche Zerwürfniß der Gemeinde, stets genährt, weil der Zankapfel in ihrer Mitte liegen bleibt, wird nicht früher in Eintracht sich lösen.

Doch ich habe nur erst von solchen Schulstellen gesprochen, auf welche ein noch nicht fixirter Lehrer Anspruch hat. Bei einträglicheren Diensten, auf welche sich die Augen solcher Lehrer richten, die — gering besoldet, eine zahlreiche Familie zu ernähren haben, wird die Sache noch viel schlimmer.

In vielen Fällen werden die Bedrängten das Reisegeld nicht aufzutreiben vermögen, um eine Schulwahl zu besuchen; dem Aermsten in entlegener Gegend des Landes wird alles Wohlverhalten und alle Berufstreue zur Verbesserung seiner Lage nicht mehr helfen, denn ob er seine letzten Mittel daran setzte, eine Schullehrerswahl zu besuchen, gerade seine bittere Armuth und die Zahl seiner Kinder werden die Gemeinde abhalten, ihn zu berücksichtigen, weil sie die dereinstige Sorge für die Hinterbliebenen fürchtet.

Dazu kommt ein weiterer nicht zu übersehender Umstand. Die Schulen sind ihrem größeren Theile nach mit nichtfixirten Lehrern besetzt. Es ist ein kleines Zugeständniß an die Gemeinden, ihnen blos die Wahl der Schulmeister zu überlassen. Man müßte ihnen auch die Wahl der Lehrgehülfen anheimgeben. Ich weiß nicht, ob dies im Sinne des Beschlusses der Reichsversammlung liegt oder nicht. Der Beschluß spricht von den Lehrern der Volksschule im Allgemeinen. Dadurch aber würden die ohnedies so häufigen Volkswahlen ins Ungemessene sich vervielfältigen und ein unglaublicher Wirrwarr entstehen. Für solche vorübergehende Anstellungen von Lehrern fehlt es den Gemeinden an den erforderlichen Notizen; ein Urtheil über die Lehrfähigkeit und Amtstreue nicht persönlich gekannter Lehrer haben die Gemeinden ohnedies nicht. Wer das Wohl der Volksschule will, kann solche Anordnung nicht wollen. Fragen Sie, meine Herren, alle Schullehrer, die irgend einmal eine Gemeinde-Schullehrerswahl mitgemacht haben, fragen Sie selbst die Sieger in solchem Kampfe, ob sie glauben, daß bei allgemeiner Hingabe der Schullehrerwahlen an die Gemeinden die Erhebung der Schullehrer auf eine würdigere Stellung noch möglich ist! Fragen Sie aber auch die Gemeinden selbst, ob sie dieses Recht zurückfordern, und ob nicht gerade die von ihnen selbst Gewählten ihnen am Ende oft am meisten zur Last geworden seien.

Bei dem Beschlusse der deutschen Reichsversammlung ist offenbar das demokratische Princip in Conflikt getreten mit dem Bestreben, die Stellung des Schullehrerstandes zu verbessern, und hat gesiegt. Hat es wirklich gesiegt? Meine Herren! das demokratische Princip liegt nicht in der unbeschränkten Freiheit der Bürger dieses oder jenes einzelnen Ortes, sondern in der Gesammtheit. Wenn aber der Staat zu seiner Sicherstellung in Ausbildung des nachwachsenden Geschlechtes die Schulmeister zu Staatsdienern macht, nun so gebe er nicht wieder sein Aufsichtsrecht, gebe nicht die kaum erstrebte Hebung des Schullehrerstandes wiederum hin an die scheinbare Freiheit, an die Privatwünsche einer Einzelgemeinde!

Der Staat wird — wie ich hoffe — die Vorbildung der Volksschullehrer in eigner Weise leiten, daß es den Gemeinden immer weniger einfallen kann, für ihre bürgerlichen, wie sittlich religiösen Bedürfnisse nach dem Rechte der Anstellung von Privatlehrern zu greifen.

Es liegt nicht an mir, positive Maßregeln anzugeben, auf welche Weise man den Gemeinden — wie ichs billig erachte — eine Mitwirkung bei der Besetzung ihrer Schulmeisterstellen, den sämmtlichen Lehrern eines Bezirkes die Mitwirkung bei der Besetzung der Bezirksaufsehersstelle, und

in wie weit man etwa noch den Bezirksaufseher eine Mitwirkung bei der Besetzung der Oberschulbehörde einräumen könnte. Es ist dies Sache der Organisation, aber eben gerade so sehr Sache der Organisation nach den Bedürfnissen der einzelnen Ländergebiete, daß die Grundrechte des deutschen Volkes nimmermehr bis in diese speciellen Anordnungen sich sollten verlaufen dürfen.

Ich habe vom württembergischen Standpunkte aus gesprochen, das ist kein Sondergelüste; man muß die Bedürfnisse der einzelnen Theile kennen, wenn man das Ganze zu schöner organischer Einheit verschmelzen will. So lange der unpassende Stein noch nicht eingekittet ist in die Wandung des Hauses, mag es noch erlaubt sein, zu warnen vor dieser Verunstaltung des Gebäudes.

Ich habe aber auch von württembergischer Erfahrung aus gesprochen, nicht nach willkürlich gemachten Voraussetzungen und Phantasie-Gebilden, sondern als ein Mann, der dem deutschen Volksschulwesen seit 24 Jahren berufsmäßig seine Dienste gewidmet, der 8 Jahre lang als Schul-Conferenz-Director und 14 Jahre lang als Bezirks-Schulaufseher in 3 verschiedenen Schulbezirken, mehr als 200 Schullehrer und Schulclassen selbst genauer kennen gelernt und von Gemeinde-Schulwahlen die eigene Anschauung und Erfahrung hat. Es möge in diesen Angaben nur die Berechtigung für mich liegen, in Schulsachen überhaupt ein Wort mitzureden, insbesondere aber die Ueberzeugung auszusprechen, daß nicht einmal in unserem verhältnißmäßig kleinen württembergischen Vaterland die speciellsten Anordnungen unseres Volksschulgesetzes in allen Gegenden Württembergs anwendbar sind.

Meine Herren! im Interesse des Volksschullehrerstandes, dessen Hebung uns Allen am Herzen liegt, fordere ich Sie auf, sich mit mir zu der Bitte an die hohe Reichsversammlung zu Frankfurt zu vereinigen:

> es möchte dieselbe bei der zweiten Prüfung des Entwurfes der Grundrechte des deutschen Volkes die Nachtheile und Gefahren, welche mit der Uebertragung der Volksschullehrerswahlen an die Gemeinden verbunden sind, noch einmal scharf ins Auge fassen und die Anordnung dieser Sache den Erwägungen der einzelnen Länder des Bundesstaats anheimgeben.

Der Bericht der Kirchen- und Schul-Commission (Berichterstatter: Eisenlohr) sagt darüber:

Der Antrag des Prälaten Moser, welcher der obengenannten Commission zur schleunigen Berichterstattung zugewiesen wurde, berührt einen Gegenstand, welcher tief in das Volksleben und in die Verhältnisse eines Standes eingreift, dessen Wirksamkeit gerade die neuere Zeit in ihrer Bedeutung hervortreten läßt, und dessen Lage zu verbessern die Aufgabe der neueren Gesetzgebung sein muß.

Die deutsche Reichsversammlung in Frankfurt a. M. hat in ihrer Sitzung vom 26. Sept. d. J. zu §. 18. der deutschen Grundrechte, welcher vom Unterrichts- und Erziehungswesen handelt, unter Anderem vorläufig auch den Grundsatz ausgesprochen, „daß die Gemeinden aus den Geprüften die Lehrer der Volksschulen zu wählen haben.“

Der Antragsteller findet in dieser Bestimmung die Wiederherstellung der in unsern früheren württembergischen Zuständen gegebenen Gemeinde-Schullehrerwahlen, und sucht durch die Schilderung der mit diesen verbundenen Mißbräuche und der Nachtheile, welche sich daraus für die Gemeinde, die Schule und den Volksschullehrerstand in jeder Beziehung ergaben, die künftigen schlimmen Folgen der etwaigen Bestätigung des von der deutschen Reichsversammlung vorläufig angenommenen Grundsatzes nachzuweisen. Er fordert daher die hohe Kammer auf, sich mit ihm zu der Bitte an die hohe Reichsversammlung zu vereinigen:

„es möchte dieselbe bei der zweiten Prüfung des Entwurfes der Grundrechte des deutschen Volkes die Nachtheile und Gefahren, welche mit der Uebertragnng der Volksschullehrer-Wahlen an die Gemeinden verbunden sind, noch einmal scharf ins Auge fassen und die Aenderung dieser Sache den Erwägungen der einzelnen Länder des Bundesstaates anheimgeben."

Ihre Commission hat die Gründe, mit welcher der Antragsteller seine Aufforderung unterstützt, erwogen und glaubt sich einstimmig folgendermaßen aussprechen zu müssen:

Es könnte möglicher Weise einem Zweifel unterstellt werden, ob bei veränderten Staatsverhältnissen, ob bei einem — wie jetzt vorausgesetzt werden dürfe — immer reger sich gestaltenden Gemeindeleben und einem allgemeiner sich verbreitenden Interesse für geistige Bildung, ob insbesondere bei veränderter Organisation der Ortsschulbehörden, völliger Oeffentlichkeit der Verwaltung u. s. w. die Mißstände, welche mit den früheren Gemeinde-Lehrer-Wahlen sich verknüpften, sich künftig ebenso herausstellen würden. Auch wird die Frage seiner Zeit einer besondern Erwägung bedürfen, ob nicht das demokratische Princip und das Bedürfniß, das Volk in ein lebendiges Interesse für das Volksschulwesen hineinzuziehen, eine Mitwirkung der Gemeinden bei Besetzung ihrer Volksschullehrer-Stellen irgendwie verlangen, und ob dies nicht zugleich als ein nothwendiges Gegengewicht gegen bureaukratische Einseitigkeit und den beengenden Einfluß eines Staats-Schulpolizei-Systems gefordert werde.

Dessenungeachtet wird nicht zu läugnen sein, daß jedenfalls, so wie die Sachen in unserem Lande wenigstens noch jetzt stehen, bei einer in der Weise unbeschränkten und allgemeinen Hingabe des Wahlrechtes der Volksschullehrer an die Gemeinden, wie sie der §. 18. des Entwurfs der deutschen Grundrechte ausspricht, wesentliche Nachtheile eintreten müssen. Nicht nur wird der Volksschullehrerstand, welchen die deutsche Reichs-Versammlung durch die Zuweisung von Staatsdienerrechten heben will, im auffallenden Widerspruche damit durch die nothwendig sich ergebende gänzliche Abhängigkeit vom Zufalle, der Laune der Umstände und der Unkenntniß und Theilnahmlosigkeit vieler Gemeindebehörden in seinen Interessen aufs Tiefste verletzt, sondern es wird auch das Volksschulwesen selbst in seiner Ausbildung und Entwicklung seiner Kräfte entschieden gehemmt.

Unter diesen Umständen und bei der nicht zu verkennenden Bedeutung

des Gegenstandes glaubt Ihre Commission dem Antragsteller in der Weise beistimmen zu müssen, daß sie den Wunsch desselben unterstützt:

„es möchte die deutsche Reichs-Versammlung bei der endlichen Beschlußnahme über den §. 18. der deutschen Grundrechte die Mißstände, welche sich mit einer durchgängigen unbeschränkten Wahl der Volksschullehrer durch die Gemeinden verbinden, in sorgfältige Erwägung ziehen und in Folge davon entweder in den Bestimmungen desselben eine Aenderung treffen oder die Anordnung dieser Sache — wie vielleicht auch einige andere zu specielle Bestimmungen in dem §. 18. und 19. des Entwurfs der Grundrechte wie z. B. über Unterhaltung der Volksschulen und Besoldung der Lehrer — den Erwägungen der einzelnen Länder des Bundesstaates anheimgeben."

Den letzteren Wunsch dürfte insbesondere die große Mannigfaltigkeit der betreffenden Verhältnisse in den Ländern des deutschen Bundesstaates begründen. Während nämlich in vielen Ländern, insbesondere im südwestlichen Deutschland, das Besetzungsrecht der Volks-Schullehrerstellen an die Regierungen übergegangen ist, besitzen in Norddeutschland in den Städten die Magistrate das Recht, die Schullehrer zu berufen, auf dem Lande aber haben entweder bis jetzt die Gutsherren, oder die Schulvorstände, oder die Geistlichen in Gemeinschaft mit der Gemeinde die Volksschullehrer zu berufen.

Bemerkenswerth ist die ausländische Gesetzgebung. Das belgische Gesetz für den Primär-Unterricht vom 3. September 1842 Art. 10. überläßt die Ernennung der Ortsschullehrer rein den Gemeinde-Behörden. Doch mußten 4 Jahre lang nach dem Erscheinen des Gesetzes die Ernennungen der Genehmigung der Regierung unterworfen werden und ein Beurtheiler der Zustände dieses Staates (Höfken, Vlämisch-Belgien S. 78) sagt, „daß die letzten Jahre in Belgien den Beweis geliefert haben, wie wenig die Hoffnungen, die man an die ganz unbeschränkte Freiheit des Unterrichts geknüpft, sich erfüllen, und daß der Staat die höhere Leitung über einen ihn so wesentlich berührenden Gegenstand, wie die Schule und die geistige Ausbildung des Volkes, nicht aus seinen Händen geben solle. Ein Mittelweg, der die obere Leitung des Schulwesens durch den Staat mit der Freiheit des Unterrichts und der Selbstständigkeit der Gemeinden möglichst zu verbinden wüßte, sei der beste." Das französische Primär-Unterrichts-Gesetz vom 28. Januar 1833, Art. 21 und 22. überließ ebenfalls die Wahl der Volksschullehrer den Municipal-Behörden und verlangte nur die Bestätigung derselben durch die Bezirks-Schulbehörde. Allein der traurige Zustand der Volksschullehrer, in dem dieselben insbesondere auch durch diese Bestimmung erhalten wurden (vrgl. Ludw. Hahn, das Unterrichtswesen in Frankreich 1848 I. 320 u. a. a. O.), bestimmte schon im Jahre 1847 den Unterrichts-Minister Salvandy in einem neuen Schulgesetz-Entwurf vom 13. April, das Wahlrecht der Gemeinden auf einen Zweier-Vorschlag zu beschränken, und der unter dem 30. Januar 1848 von Carnot der französischen konstitui-

renden Versammlung vorgelegte Primnär-Unterrichts-Gesetzesentwurf überläßt den Municipal-Behörden vollends nur das Recht, einen Mann ihrer Wahl aus 3 von dem Central-Schulcomité Vorgeschlagenen zu bezeichnen und verlangt selbst für diesen die Bestätigung des Cult-Ministers. Das bekannte Züricher Schulgesetz ging nie weiter, als daß es den Gemeinden das Recht der Wahl unter 3 vom Cantonal-Erziehungs-Rathe bezeichneten Schullehrern gab. Der Antrag Ihrer Commission wird durch den Hinblick auf diese Verhältnisse noch begründeter erscheinen.

Was jedoch die Form betrifft, in der Ihre Commission den oben genannten Wunsch auszusprechen vorschlägt, so ist sie der Ansicht:

„die hohe Kammer möchte die obige Erklärung als gutächtliche Aeußerung in ihren amtlichen Protokollen niederlegen, mit dem Wunsche, daß ihr Präsidium auf geeignete Weise sie der deutschen Reichsversammlung durch den Präsidenten derselben mittheile."

Bei der Berathung in der Kammer wurde von einer Seite hauptsächlich das demokratische Prinzip, das ja eben in der Allgemeinheit der Wahlen bestehe, für den Beschluß der Nationalversammlung geltend gemacht; zugleich aber auch auf die Unzuständigkeit der Kammer hingewiesen, um in einer einzelnen Frage sich unmittelbar an die Nationalversammlung zu wenden, oder auch durch die Regierung einen Einfluß auf die Beschlüsse der Reichsversammlung ausüben zu wollen.

Nachdem auch die Minister sich gegen eine unmittelbare Mittheilung der Kammer an die Nat.-Versammlung ausgesprochen, dabei aber sich bereit erklärt hatten, eine etwaige Erklärung der Kammer über den fraglichen Gegenstand durch Vermittlung der Centralgewalt zur officiellen Kenntniß der Reichsversammlung zu bringen, so wurde fortan die Competenz-Frage zum Hauptgegenstand erhoben und die Motion scheiterte an diesem formellen Fragepunkt.

Kanzler Wächter bestand zwar darauf, daß die Kammer sich direct an die Nat.-Versammlung wenden könne, führte aber mit Rücksicht auf „einige Hacken und Häckchen" aus, daß sie es für diesmal nicht thun sollte, und stellte sodann den Antrag, zu erklären:

Die Kammer erkennt die große Wichtigkeit des vorliegenden Gegenstandes an, vertraut aber daß die National-Versammlung ihm eine wiederholte reifliche Erwägung schenken werde und geht deßhalb zur Tagesordnung unter der ausdrücklichen Verwahrung über, daß dadurch der Frage über die Berechtigung der Kammer sich unmittelbar an die National-Versammlung zu wenden, nicht im Geringsten zu nahe getreten werden solle."

Dieser Antrag wurde mit 37 gegen 32 Stimmen bejaht.

Der Antrag der offenbar die ganze Frage für ein Noli me tangere erklärt, kennzeichnet weit mehr den Antragsteller als die Kammer, und er wäre gewiß nicht zum Beschluß erhoben worden, wenn nicht die materiellen

und formellen Zweifel und Bedenken durch die Debatte in einander so verschränkt worden wären, daß zuletzt eine Majorität für einen bestimmten Antrag gar nicht mehr zusammenzubringen war.

Die zweite Verhandlung der 2. Ständekammer über Schulfragen betrifft:
Die Einführung von Exercirübungen für die schulpflichtige Jugend aller Classen;
sie ist aber bis zur Berathung des revidirten Bürgerwehrgesetzes vertagt, und wir können einstweilen nur den Bericht der Schulcommission darüber mittheilen.

Bericht der Kirchen= und Schul=Commission über die Eingabe des Präc. Adam in Brackenheim, betreffend Exercir=Uebungen für das schulpflichtige Alter. (Berichterstatter: Schnitzer).

Der Bittsteller, ein namentlich auch in Beziehung auf die gymnastische Ausbildung der Jugend verdienter Pädagog, weist nach, daß es aus pädagogischen und politischen Gründen nothwendig sei, die männliche Jugend schon in frühem Alter zum Waffendienste heranzubilden. In ersterer Beziehung glaubt er namentlich, daß Exercir=Uebungen, bei dem noch herrschenden Vorurtheil gegen das Turnen, auf dem Lande leichter Eingang finden werden, und daß sich an dieselben allmählig von selbst auch Turnübungen anschließen würden. Er weist ferner hin auf den Einfluß, den militärische Uebungen auf gute Haltung des Körpers, auf Geschick und Gewandtheit ausüben. In politischer Beziehung sieht er in den Exercir=Uebungen der Jugend die unentbehrliche Vorschule für allgemeine Volksbewaffnung und einen Gewinn sogar für das Linienmilitär, sofern die Rekruten, die schon in der Schule das Exerciren geübt, viel schneller und sicherer eingeübt würden, und damit ergäbe sich auch ein pecuniärer Gewinn für den Staat. Aus diesen Gründen beantragt er die Einführung der Exercir=Uebungen als Unterrichtszweiges an allen Schulen, und Fortsetzung derselben bis zum achtzehnten oder zwanzigsten Jahre.

Was nun die Einrichtung dieses Unterrichts betrifft, so meint der Bittsteller:

Die Exercir=Uebungen müssen
a) von erziehungskundigen Männern geleitet,
b) zeitig angefangen und bis zum militärpflichtigen Alter fortgesetzt werden;
c) sie müssen allgemein sein;

und begründet das Erste durch die Rücksicht auf die sittliche Erziehung, Verwahrung der Jugend vor Anmaßung, Trotz, Roheiten 2c.; das Zweite durch die Forderung der Vollständigkeit, weßhalb er das Alter vom 10.—18. oder 20. Jahr dazu bestimmt wissen will, das Dritte durch die Nothwendigkeit und die Einheit des Zweckes, sofern der Staat keinen Nutzen hätte, wenn diese Uebungen nur theilweise vorkämen.

Ihre Commission ist mit den Voraussetzungen des Bittstellers vollkommen

einverstanden, und findet es nicht nur wünschenswerth, daß dieser an den meisten höheren Lehranstalten und zum Theil auch auf dem Lande in Verbindung mit dem Turnen bereits bestehende Zweig der Volkserziehung allgemein eingeführt werde, sondern sie glaubt auch, daß der Einführung desselben sogar die allgemeine Ansicht des Landvolkes entgegenkommen wird, welche dahin geht, daß die Jungen zuerst exerciren sollten, anstatt nur zuzusehen, wie die Alten mit ihren steifen Gliedern noch gedrillt werden.

In Betreff der Einrichtung dieser Uebungen findet die Commission Folgendes zu bemerken:

1) Die Kosten werden nicht bedeutend sein, indem jede Gemeinde wohl gern die nöthige Anzahl hölzerner Gewehre anschaffen und auch den aufzustellenden Exercirmeister, wo der Lehrer diesen Unterricht nicht übernehmen kann, belohnen wird.
2) Daß ein Lehrer die Oberleitung und Aufsicht führe, wird zwar der Ordnung und des Anstandes wegen unumgänglich sein; aber nicht überall wird ein solcher auch im Stande sein, seine Schüler militärisch einzuüben. Jedenfalls wird es bei 14—18= oder 20jährigen Jünglingen gar nicht mehr gehen, daß der Schulmeister den militärischen Instruktor mache. Aber in jeder Gemeinde findet sich gewiß ein dazu geeigneter Mann. Daneben müßten jedoch die Zöglinge der Schullehrer=Seminarien von nun an darauf eingeschult werden.
3) Daß die Uebungen ununterbrochen bis zum wehrpflichtigen Alter fortgesetzt, oder vielmehr mit der Zeit ausgedehnt und vervollständigt werden, liegt schon im politischen Zwecke dieser Uebungen, und es müßten daher in Städten auch die nicht eingebürgerten Jünglinge des Alters von 14—20 Jahren beigezogen werden;
4) ebenso verstände sich die allgemeine Verbindlichkeit dieser Uebungen für die ganze männliche Jugend des Landes von selbst.

Ihre Commission ist aus obigen Gründen und mit den angeführten weiteren Modificationen für die Empfehlung dieses neuen Volkserziehungszweiges, und stellt den Antrag:

die hohe Kammer wolle beschließen,

„die Eingabe des Präceptor Adam der Regierung zur Berücksichtigung bei der bevorstehenden Reform des Gesammt=Schulwesens zu übergeben."

2.

Schulnachrichten.

Die höhere Bürgerschule.

(Aus dem neuesten Programm der Bürgerschule zu Breslau, von dem Director Dr. Kletke.)

In einer so bedeutungsvollen Zeit, wie die gegenwärtige, wo alle Verhältnisse neu sich gestalten zu wollen scheinen, wo wir hoffen, daß aus

dieser Umgestaltung sich für unser Vaterland eine große Zukunft entwickeln werde: da kann und darf auch die Schule nicht gleichgültig zuschauen, sie, welche das junge Geschlecht für diese Zukunft erziehen soll, und am Wenigsten darf es die höhere Bürgerschule. Zwar zunächst hervorgegangen aus dem Bedürfnisse der Zeit, die Gewerbe und Künste durch gründlichere wissenschaftliche Vorbildung und dadurch den Wohlstand des Landes zu heben, haben jedoch die preußischen, überhaupt die norddeutschen Real- und höheren Bürgerschulen es längst nicht blos ausgesprochen in ihren Lehrplänen, durch ihr Abiturienten-Reglement vom 8. März 1832, sondern es auch durch die seit zwanzig Jahren erzielte Bildung ihrer Zöglinge bethätigt, daß ihr Hauptzweck nicht die technische, rein gewerbliche Ausbildung ihrer Schüler sei, sondern daß diese Anstalten die höhere Pflicht und Tendenz haben, den gewerbetreibenden Ständen einen solchen Grad der intellectuellen, sittlichen und ästhetischen Bildung zu geben, der auch sie befähige, durch Einsicht und sittliche Kraft an einer Fort- und Umbildung der socialen, politischen und kirchlichen Verhältnisse theilzunehmen. Vor Errichtung höherer Bürgerschulen sahen die Nichtstudirenden sich ausgeschlossen sowohl von der spezifisch ihnen noththuenden wissenschaftlichen wie der höheren allgemeinen Geistesbildung überhaupt; denn nur selten erreichte der sich den Gewerben, der Handlung, der Landwirthschaft u. s. f. widmende Jüngling die oberen Gymnasialklassen und wenn er wirklich sie durchgehen wollte, erlangte er in ihnen nicht die seinem Berufe nöthigen wissenschaftlichen Kenntnisse und Fertigkeiten, ja er verlor das praktische Geschick für denselben und blieb der Gegenwart und ihrer geistigen Errungenschaft fremd. Erst das bürgerliche Leben mußte den Sinn für die Interessen und die Bedürfnisse der Gegenwart und des Vaterlandes wecken. Dieser Sinn aber soll schon in der Schule geweckt werden, namentlich soll für Denjenigen, welcher unmittelbar aus der Schule ins bürgerliche Leben übergeht, keine Kluft zwischen Schule und Leben vorhanden sein. Darum fordert die höhere Bürgerschule nicht, wie das Gymnasium, noch den Besuch der Universität oder irgend einer höheren Fachlehranstalt als nothwendige Ergänzung ihres Bildungsganges, wenn sie gleich ihre Zöglinge für den Besuch solcher Fakultäten wissenschaftlich und geistig befähiget. Will und soll der von der höheren Bürgerschule reif Entlassene die speziellen Fachstudien seines Berufes auf einer solchen höheren Fachlehranstalt, z. B. auf einer Forst-, landwirthschaftlichen, Militär-Akademie u. s. f. fortsetzen, so wird er die gründlichste Vorbereitung dazu auf der höheren Bürgerschule empfangen; ja wir meinen, daß auch für cameralistische und medizinische Studien der Abiturient der Realschule hinreichend vorgebildet sei; aber man würde das Wesen der höheren Bürgerschule verkennen, wenn man sie lediglich als Vorbereitungsschule für diese oder jene Fachlehranstalt betrachtete, so wie die Gymnasien sich von ihrer untersten Stufe aus lediglich als Vorschulen der gelehrten Fakultäten betrachten oder wenigstens noch demgemäß organisirt sind. Die höhere Bürgerschule bildet nach oben ein in sich abgeschlossenes Ganze. Sie will nicht Knaben sondern Jünglinge dem bürgerlichen Leben zuführen,

kann und will daher ihre Zöglinge nicht vor dem 17ten oder 18ten Lebensjahre entlassen. Soweit dieses Alter nun eine Entwickelung der geistigen Kräfte zuläßt, soweit entwickelt sie dieselben, nicht einseitig sondern möglichst vielseitig, d. h. sie stopft nicht den Kopf mit möglichst vielem Wissensmaterial voll — davor behüte uns Gott! — sondern sie läßt keine der Seiten des menschlichen Geistes ungeübt; sie will eben so sehr das Anschauungsvermögen und die Phantasie wie das Abstractionsvermögen und das Gedächtniß, die Gabe der Sprache eben so sehr wie das künstlerische Geschick, die sittliche Kraft, den Willen eben so sehr wie das religiöse und ästhetische Gefühl, den Sinn für das allgemeine Leben der Völker eben so sehr wie das nationale, echt vaterländische Gefühl wecken, ausbilden und kräftigen. Daß nicht bei jedem Schüler dies gleich sehr möglich ist, daß diese allgemeine Bildung sich nicht verflachen darf, daß die Individualitäten des Charakters und der Fähigkeiten beachtet, ja sogar gepflegt werden müssen, versteht sich von selbst. Wir wollen nur sagen, daß unsere Bildung keine Kraft des menschlichen Geistes unberücksichtigt lassen darf, sie will den Geist *erziehen*, damit er den Aufgaben des Lebens gewachsen sei. Fürs *Leben* bildet die Schule. Daher muß sie, wie sie zu jenem formalen Erziehungsgeschäft eine geistbildende *Methode* sich anzueignen strebt, ihren *Lehrstoff* dem Leben entnehmen. Einestheils wählt sie diesen Stoff aus der *Natur*; denn wer die Natur beherrschen, sie zu seinen Zwecken dienstbar machen will, muß ihre Gesetze erkennen; daher die mathematischen und naturwissenschaftlichen Studien als die eine Seite der Realschulbildung nothwendig sind, aber nur als eine und zwar als die untergeordnete Seite derselben; denn wie der Mensch über der Natur, so steht die Kenntniß der Entwickelungsgeschichte des Menschengeschlechts über der Naturerkenntniß. Die Geschichte ist daher die andere nothwendige Seite unserer Bildung, ich meine aber nicht blos die Staatengeschichte, sondern mit ihr verbunden die Cultur-, die Religions-, die Literatur- und Kunstgeschichte von der ältesten Zeit bis auf die jüngste Gegenwart. Daß also die Kenntniß des Alterthums nicht ausgeschlossen sein darf, versteht sich von selbst; eben so sehr aber auch, daß die Kenntniß der Neuzeit, namentlich die Entwickelungsgeschichte des deutschen Vaterlandes in den Vordergrund treten muß. Wenn nun nicht zu leugnen, daß man in die Zustände und die Denkweise eines Volkes durch das Studium seiner klassischen Werke am Lebendigsten eingeführt wird, wir daher dem Studirenden, welcher seine allgemeine Bildung noch drei Jahre über die Schule hinaus fortführen kann, das tiefere Studium der lateinischen und griechischen Klassiker durchaus anempfehlen: so müssen wir eben so sehr von Demjenigen, welcher mit der Schule seine *allgemeine* Bildung *abschließt*, schon auf der Schule das Studium der vaterländischen Klassiker und der Schriftwerke derjenigen Völker fordern, welche entschiedenen Einfluß auf die Gestaltung unseres Lebens haben. Hiernach bestimmt sich der spezifische Unterschied zwischen der höheren Bürgerschule von der Gewerbeschule einerseits und von der Gelehrtenschule andererseits. Die Gewerbeschule ist eine Fachschule, ihr Hauptzweck allein die Aneignung der den Gewerben unentbehrlichen Kennt-

nisse und Fertigkeiten. Ihr Zweck ist also allein ein materieller, nützlicher, beruflicher. Die höhere Bürgerschule ordnet diesen Zweck dem Zwecke formaler Ausbildung des Geistes unter. Diese höhere formale Ausbildung bezweckt auch das Gymnasium, daher sind höhere Bürgerschule und Gelehrtenschule in ihrem höchsten Zwecke Eins, beide eine geistige Uebungsschule; nicht das Reale und Ideale bezeichnen als Gegensätze den Charakter dieser beiden Anstalten; Ideen sollen in dem Realschüler wie in dem Gymnasiasten geweckt werden, und beide sollen wissen, wie dieselben sich realisiren; noch viel weniger soll die Realschule die Realität ihrer Bildung in einen todten Materialismus, die Gelehrtenschule die Idealität ihrer Bildung in einen leider noch zu sehr herrschenden blos abstracten und somit auch todten Formalismus umsetzen; einen in blos abstracten Denkformen sich bewegenden Geist kann das praktische Leben ebenso wenig brauchen, als bloßen Gedächtnißkram. Daher seien die Real- und die Gelehrtenschule in der Bildungsweise des Geistes unserer Knaben und Jünglinge Eins! Aber die noch gegenwärtig wesentliche Verschiedenheit dieser Anstalten, welche sich natürlich in ihrer Lehrverfassung ausprägen muß, ist einfach diese, daß die Realschule bis zu demselben Jünglingsalter, wo der Gymnasiast die Schule reif verlassen kann, eine in sich möglichst abgerundete, bis zur Gegenwart fortgeführte Bildung gibt, während die Gymnasialbildung der nothwendigen Ergänzung und Fortführung durch die Universität bedarf. Man verstehe uns hier nicht unrecht. Wir wollen nicht sagen als könne die in sich abgeschlossene Bildung der höhern Bürgerschule die Universitätsbildung ersetzen, und als hielten wir letztere für überflüssig, im Gegentheile, wir wünschen sie auch für unsere Schüler, und erkennen vielmehr an, daß Derjenige, welcher die Gymnasialbildung sich gründlich erworben und hierauf noch auf der Universität sich die Kenntniß der neueren Sprachen, der deutschen Literatur, der Naturwissenschaften außer seinen Fachstudien aneignet und damit die einseitige Gymnasialbildung ergänzt, alsdann eine durchaus gediegenere wissenschaftliche Bildung besitze, als der blos von der Realschule reif ins bürgerliche Leben Entlassene. Unterläßt aber der Studirende jene Ergänzung, oder setzt der vom Gymnasium Entlassene seine Studien überhaupt nicht fort: so müssen wir eben so behaupten, daß die allgemeine Bildung des Realschülers eine in sich reichere, abgeschlossenere, der Zeit angemessenere sei. Wer daher seine allgemeine Bildung bis zum 17ten, 18ten Lebensjahr abschließen muß, der erstrebe das Ziel der Realschule! Wer sie auch so weit nicht fortsetzen kann, besuche lieber eine mittlere oder niedere Bürgerschule, wenn solche vorhanden. Sonst muß die höhere Bürgerschule solchen Knaben, die vermöge ihrer Fähigkeiten oder ihres Alters nicht die obern Klassen erreichen können, in den mittlern Klassen einen gewissen Abschluß der Bildung geben.

Zwar glauben Viele, daß die technischen Uebungen und Fertigkeiten viel Zeit erfordern müßten, wie dies in Gewerbeschulen der Fall ist, und man begreift nicht, wie außerdem die jungen Leute in den Sprachen und historischen Wissenschaften auch Tüchtiges leisten können. Wenn man jedoch

bedenkt, daß der Unterricht im Linear-, Bau-, Maschinenzeichnen bei uns bereits in Quarta beginnt, somit bis zur Prima durch 3 bis 4 Jahre fortgesetzt wird, daß er nicht als gedankenloses Copiren, sondern mit Einsicht in die mathematischen Prinzipien betrieben wird, daß der darstellenden Geometrie in der Sekunda der Unterricht in der Stereometrie zur Seite geht, daß nicht Knaben sondern Jünglinge, die mathematisch denken lernen, die Maschinenmodelle aufnehmen und Feldmeßübungen anstellen; wenn man erwägt, daß eben junge Leute von 16 bis 19 Jahren und der geistigen Reife eines Primaners praktisch mit chemischen Arbeiten beschäftigt werden, daß man diesen erst die Gesetze des Elektromagnetismus u. dgl. erklärt: so wird es begreiflich werden wie bei 2- bis 4-wöchentlichen Zeichnenstunden, bei nur 2 Stunden Physik in jeder der drei obern Klassen, bei nur 2 Stunden Chemie in Sekunda, in Prima, wo außerdem nur ein Nachmittag und zwar nur im Winter zu den praktischen Uebungen verwendet wird, ein aus der Prima Entlassener ein halbes Jahr darauf schon als Maschinenzeichner in einer Maschinenbauanstalt eine gute Anstellung finden, ein anderer in einem halben Jahre die Gelbgießerei vollständig zur größten Zufriedenheit des Lehrherrn erlernen konnte u. s. f. Wir führen dies hier nur an zum Beweise, daß diese technische Ausbildung sehr wohl ohne großen Zeitaufwand und ohne Beeinträchtigung der höheren geistigen Interessen erreicht werden kann, sobald der Unterricht ein verstandbildender ist. Der naturwissenschaftliche Unterricht ferner soll nicht den Zweck haben, das unermeßliche Material mitzutheilen, sondern sich begnügen, die Haupterscheinungen zum klarsten Verständniß zu bringen, zum Selbstbetrachten, zum selbständigen Benutzen der vorhandenen Lehrmittel, Werke, Instrumente anzuleiten, also auch hier die Kraft zu üben, damit der Schüler den Kreis seiner Kenntnisse durch Selbststudien zu erweitern im Stande sei. Eine solche Anleitung in dem Unterrichte in der Botanik, Chemie u. s. f. kommt dem künftigen Landwirth, Apotheker, Forstmann, Bergmann, wie die Erfahrung uns gelehrt, weit besser zu statten als akademische Vorlesungen, bei denen der Zuhörer unthätig ist. Die größte Zeitersparniß für den naturwissenschaftlichen Unterricht gewährt übrigens die Vollständigkeit des physikalischen Kabinets, des Laboratorii, des Museums. Fehlte es an solchen Hülfsmitteln, also an der nothwendigen Anschauung, dann allerdings würde der naturwissenschaftliche Unterricht mehr Zeit fordern und weniger bildend sein.

Es bleibt daher hinreichend Zeit übrig für die sprachlichen und historischen Studien. Werden hier die Schüler nicht mit dem Memoriren vieler selten vorkommender Regeln und Ausnahmen, nicht mit vielen Jahreszahlen und literärischen Notizen gequält; nimmt man ihre Zeit nicht durch vieles Diktiren, durch viele Reinschriften in Anspruch; sondern begnügt sich mit der richtigen geistigen Auffassung der Regeln und fleißigen Einübung derselben durch mündliche und schriftliche Sätze; läßt man alles Gelesene, sei es deutsch, lateinisch, französisch, englisch oder polnisch, vom Schüler geläufig wiedererzählen: so macht der Schüler auf die leichteste, seine Lust stets rege erhaltende Weise sich die Sprache geläufig und wird in den obern

Klassen sich gern mit Privatlektüre beschäftigen, die natürlich geleitet werden muß und wiederum zu mündlichen Vorträgen benutzt werden kann. So vermag der abgehende 17- bis 18-jährige Primaner einen korrecten deutschen französischen, englischen Aufsatz zu liefern, in welchem auch eine gewisse Gewandtheit im Style nicht mangelt. Er vermag die bedeutendsten Werke der deutschen schönen Literatur mit Einsicht schon auf der Schule zu lesen, auch römische Klassiker, wie Cäsar, Sallust, Livius, Cicero, Virgil, Horaz, französische, wie Ségur, Mignet, Montesquieu, Molière u. A., englische, wie Goldsmith, Boz, Wash. Irving u. A. kennen zu lernen. Wenn ferner der historische Unterricht in seinen Daten auf Vollständigkeit verzichtet, wenn er es vorzieht, in einzelnen lebendigen Gemälden eine Zeit, einen Mann zu charakterisiren, anstatt einen möglichst erschöpfenden, dabei dürren geistlosen Abriß dem Gedächtniß einzupfropfen: so werden die Schüler zwar weniger zu memoriren haben, in der That aber mehr wahre Geschichte lernen, ihr Geist wird die lebendige Frische der Auffassung und die Energie einer gesunden Urtheilskraft bewahren. Und fordert man solche geistig gesund gebliebene Schüler noch auf, eigene Ideen zu produciren und über die Natur und die Verhältnisse des menschlichen Lebens, versteht sich nicht über Gebühr zu reflectiren; fordert man sie auf, die psychische Beschaffenheit ihres Geistes selbstbeobachtend zu ergründen: so muthet man ihnen wahrlich nicht zu Viel zu, sie gehen gern an ein solches Denken, was freilich Manchem sonderbar scheinen wird, der da meint, künftige Maschinenbauer, Kaufleute, Landwirthe u. s. f. seien nicht berufen, auch über höhere Interessen als die ihres Geschäftes zu denken. Das Denken läßt sich nun einmal nicht pachten. Nur die Intelligenz leistet Bürgschaft für die Ruhe in Staat und Kirche, sie erkennt was Noth thut und hilft der Noth ab. Darum wollen wir auch fortan unsere Schüler an's Denken gewöhnen und zugleich ihren Willen kräftigen, daß sie in der Selbstbeherrschung ihre wahre Freiheit stets suchen und finden. Dann werden sie fleißige, verständige, gute und gehorsame Staatsbürger sein. Endlich nur noch die Bemerkung, daß, so fleißig unsere Primaner sind, sie dies aus eigenem Triebe sind, nicht weil die Lehrer sie mit Arbeiten überhäufen. Eine Ueberladung findet durchaus nicht Statt, und wenn es zur Entlassungsprüfung kommt, so repetiren die Schüler zwar unter sich fleißig und strengen sich an; es kömmt aber keinem Lehrer in den Sinn, Behufs der Prüfung die Schüler mit besonderen Repetitionen zu überladen, ja kaum in den Lehrstunden solche vorzunehmen, oder die Schüler, wie man sich ausdrückt, zur Prüfung einzuhetzen. Es ist die Vorbereitung zur Prüfung fast nur der Selbstthätigkeit der Schüler überlassen. Wer diesen Selbsttrieb nicht hat, der kann eben die Prüfung nicht machen. Wir wünschen, daß jeder Primaner sie mache, denn wer sie bestanden, empfindet die Freude eines durch eigene Kraft errungenen ehrenhaften Zieles. Das Bewußtsein solcher Errungenschaft gibt Muth für weiteres Streben. Die Früchte der erworbenen Bildung sind nie ausgeblieben, sie sind der eigentliche Lohn der glücklich bestandenen Prüfung. Die äußeren Berechtigungen, welche für den Staats-

dienst bisher durch solche Prüfung erworben werden sollten, werden Niemanden zu derselben verlocken, da sie nur scheinbar sind. Wir hoffen, daß auch hier die Zeit den Schein in Wahrheit verwandeln werde.

Wir reihen an diese treffenden Bemerkungen die Uebersicht des Unterrichtsganges der Breslauer höh. Bürgerschule von 18 47/48.

Prima. (Theilweise zweijähriger Cursus.)

1. Religion, 2 St. a) evangel. Fortsetzung der Religionsgeschichte vom westphälischen Frieden bis auf die neuere Zeit. Glaubenslehre. Luther's Katechismus. Freie Ausarbeitungen. b) kathol. 1. Klasse. Die Pflichtenlehre, nach Siemer's Religionshandbuch; Kirchengeschichte der neusten Zeit im S., die Zeit bis Constantin d. Großen im W.

2. Philosophische Propädeutik, 1 St. im S. Denkende Betrachtung der Natur und des Geistes.

3. Deutsch, 4 St. Geschichte der deutschen Nationalliteratur von Haller bis auf die neueste Zeit, insbesondere Klopstock, Lessing, Wieland, Herder, Göthe, Schiller. Lektüre und Vortrag ausgewählter Dichtungen aus Götzinger's Dichtersaal. Das Wesentlichste aus der Metrik, über die Dichtungsarten und schönen Künste. Redeübungen und Aufsätze (s. unten). Bekanntschaft mit den Hauptwerken der schönen Literatur durch fleißige Benutzung der Bibliothek für Schüler.

4. Latein, 5 St. Livius lib. XXV; Virgil. Aeneid. lib. VIII; Horatii Od. I, 1, 3, 11, 22, 24; II, 3, 10, 14; III, 1, 5; IV, 2, 7; Epod. 2. Exercitien und Extemporalien.

5. Französisch, 5 St. Atala von Chateaubriand, L'Avare von Molière, Télémaque moderne oder Simon de Nantua. Die Geschichte der französischen Literatur bis zur neuern romantischen Schule. Praktische Einübung der Regeln der höheren Grammatik an klassischen Stücken aus den neuern Autoren. Freie Aufsätze.

6. *Englisch, 3 St. Sketches by Charles Dickens bis S. 225. Schriftliche und mündliche Uebungen, freie Aufsätze. (Die Theilnahme am Englischen steht frei).

7. *Polnisch, 1. Klasse, 2 St. (Die Theilnahme steht frei.) Aus Pohl's polnischem Lesebuche wurde Abschnitt V, Stück 9 u. 10; VI, 1, 6; VII, Stück 4—8, 11, 13—15, 18, 19 gelesen, erläutert, mündlich in's Polnische zurückübersetzt, theilweise memorirt und mit Sprechübungen verbunden. Aus Pohl's Grammatik die Verba irregularia, frequentativa und composita, Beendigung der Syntax. Exercitien und freie Arbeiten.

8. Geschichte, 3 St. Geschichte der neuen Zeit, nach Pütz. Wiederholung der Geschichte des Mittelalters. Freie Vorträge der Schüler als Wiederholung.

9. Geographie, 1 St. Der östreichische Staat und Frankreich, nach ihren Naturverhältnissen, nach Staatsverfassung, Bevölkerung, Produktion, Fabrikation, Handel, Wissenschaft und Kunst.

10. Mathematik, 4 St. Die ebene Trigonometrie und die Kegelschnitte, analytisch behandelt, in 2 St. Die Logarithmen, Reihen, die Zinseszinsrechnung, die Kettenbrüche und die kubische Gleichung, 1 St. Lösung von planimetrischen, trigonometrischen, stereometrischen und physikalischen Aufgaben, 1 St. Hauptrepetition.

11. Physik, 2 St. Wiederholung der Lehre von den flüssigen und luftförmigen Körpern. Die Lehre von der Wärme, dem Magnetismus, der Electrizität, dem Galvanismus und das Wesentlichste aus der Optik.

12. Astronomie, 1 St. Im W. das Weltgebäude, wie es zunächst der sinnlichen Beobachtung sich darstellt, dann wissenschaftlich begründet ist. Naturgemälde, oder allgemeine Uebersicht der Erscheinungen, nach Alex. v. Humboldt's Kosmos Bd. I, S. 79—161.

13. Naturbeschreibung, 2 St. Im S. Botanik: Excursionen, Beschreibung und Vergleichung einzelner Pflanzengruppen, Wiederholung der Systemkunde, Erweiterung der Pflanzen-Physiologie mit Rücksicht auf Anbau, Anleitung zum Selbststudium. Im W. Zoologie: Weitere Ausführung der Anthropologie, mit besonderer Rücksicht auf die Anatomie und Physiologie der Thiere. Insektenkunde, allgemeine Uebersicht der Naturbeschreibung.

14. Chemie, 2 St. Fortsetzung und Vollendung der Metalloide, die wichtigeren Metalle. Das Wesentliche aus der Pflanzen- und Thier-Chemie. Viele praktische Uebungen im Laboratorium (Synthesen, qualitative und leichtere quantitative Analysen). Excursionen in chemische Werkstätten. Schriftliche Berichte und Ausarbeitungen darüber.

15. Zeichnen, a) Freihandzeichnen, 2 St. Nach Modellen und Vorlegeblättern. b) *Linearzeichnen, 2 St. Die darstellende Geometrie, Aufnehmen und Beleuchten von Maschinen. Perspective. c) *Planzeichnen und Feldmessen, 2 St. (Sonntags): die Signaturen, schwarz und bunt. Bergzeichnen nach Lehmann und Müffling. Reduciren der Pläne und Auftragen der aufgenommenen Terraintheile. Die Aufnahme mit der Bussole wie mit dem Meßtisch wurde praktisch geübt.

16. *Gesang, 2 St. 1. Klasse in zwei Abtheilungen. In der 1. Abtheilung (Männerchor) wurden 25 vierstimmige Gesänge und Motetten, eine Hymne von Neithardt und die Liturgie eingeübt; die Schüler nahmen mehre Mal an der Kirchenmusik zu St. Bernhardin Theil und einige versuchten sich im Sologesange. In der 2. Abtheilung (gemischter Chor) wurden 24 vierstimmige Gesänge und kleine Motetten geübt. Anfang im Sologesange.

Secunda. (Einjähriger Cursus.)

1. Religion, 2 St. a) evangel. Religionsgeschichte von der Stiftung der christlichen Kirche bis zum Ende des dreißigjährigen Krieges. b) katholische s. Prima.

2. Deutsch, 4 St. Lectüre und Erklärung ausgewählter lyrischer Dichtungen aus Götzinger's Dichtersaal, Göthe's „Hermann und Dorothea“

und Schillers „Wallenstein" wurden vollständig gelesen. Uebungen im freien Vortrage, Disponiren. Aufsätze.

3. Latein, 5 St. Sallustii conjur. Catilinae und Ciceronis orat. II. in Catil. wurden vollständig gelesen, mit schriftlicher Uebersetzung. Befestigung der Casus-, Tempus- und Modus-Lehre durch Exercitien.

4. Französisch, 5 St. für jede der beiden Abtheilungen der Sekunda. In 2 St. Ségur's histoire de Napoléon et de la grande armée liv. IV c. 4 bis liv. VI c. 6 statarisch nebst schriftlicher Uebersetzung in's Deutsche und mündlicher Rückübersetzung. In 1 St. Caspari's Manuel épistolaire p. 103—161 und Télémaque moderne c. 1—12 kursorisch. In 2 St. Erklärung und praktische Einübung der höheren Grammatik, Uebertragung auserlesener Stücke aus neuern Autoren in Abtheilung A, Wiederholung der ganzen Grammatik nach Ahn in Abtheilung B. Alle 14 Tage eine freier Aufsatz.

5. *Englisch, 3 St. Vicar of Wakefield wurde bis Kap. XXVII gelesen, mit schriftlicher Uebersetzung und mündlicher Rückübersetzung; Behnsch's English made easy wurde schriftlich eingeübt und Viel memorirt.

6. *Polnisch, siehe Prima.

7. Geschichte, 3 St. Geschichte des Mittelalters, nach Pütz Grundriß der Geschichte für obere Klassen. Römische Alterthumskunde.

8. Geograhie, 1 S. Statistik des östreichischen Staates.

9. Mathematik, 5 St. für jede der beiden Abtheilungen. Vervollständigung der Planimetrie, Berechnung des Kreises, die Stereometrie, 2 St. Nach Wiederholung der Rechnung in Buchstaben und Potenzen und der Quadrat- und Cubikwurzel-Ausziehung, die Rechnung mit Wurzelgrößen, die Gleichungen des 1. und 2. Grades mit einer und mehrern Unbekannten, 2 St. Lösung von Aufgaben, 1 St. Hauptrepetition.

10. Physik, 2 St. Wiederholung und Erweiterung des Cursus der Tertia, dann die Lehre vom Stoße, vom Falle, vom Wurfe, von der Centralbewegung, dem Pendel. Die Hydrostatik, Hydrodynamik, Aërostatik. Hauptrepetition.

11. Naturbeschreibung, 2 St. Im S. Botanik: Das Wesentlichste aus der Pflanzenanatomie und Physiologie mit Rücksicht auf Anwendung. Erweiterung der Pflanzenkenntniß durch Excursionen, Uebungen im Selbstbestimmen. Im W. Anthropologie mit steter Rücksicht auf vergleichende Anatomie und Physiologie der Thiere und selbst auch der Pflanzen.

12. Chemie, 2 St. Die allgemeine Chemie. Außer Chlor die wichtigeren Metalloide und deren Verbindungen.

13. Kunstfertigkeiten: Freihandzeichnen, Linearzeichnen, Planzeichnen, mit Prima. Außerdem 2 St. *Darstellende Geometrie. *Modelliren in Thon, Ornamente und runde Figuren, in 2 Abtheilungen zu je 2 Stunden, für Schüler aller Klassen. *Gesang, 1. Klasse siehe Prima.

Tertia. (Einjähriger Cursus.)

1. Religion, 2 St. a) evangel. Abth. (die Confirmanden nehmen

nicht Theil): Einleitung in die Bücher des N. T., Lesen einzelner Kapitel aus jedem derselben, Ausarbeitungen darüber, Memoriren der erklärten Kernstellen und Wiederholung des luther. Katechismus. b) katholische siehe Prima.

2. Deutsch, 4 St. Erklärung und deklamatorischer Vortrag ausgewählter Dichtungen aus Götzinger's Dichtersaal. Freier Vortrag von Erzählungen, kleinen Abhandlungen; den Stoff lieferte die Privatlekture. Uebersicht der Wort- und Satzlehre, über Wortbildung, Periodenbau. Aufsätze. Extemporalien.

3. Latein, 4 St. Aus Caesars bell. Gallic. ward in A lib I. cp. 1—54, in B aus dem bellum civile lib. I. cp. 1—60 übersetzt, erklärt und mündlich in's Latein zurückübersetzt. In 1 St. Grammatik, die Lehre vom Modus. Exercitien.

4. Französisch, 5 St. Lesen, Erklären und Retroversion der meisten im 3. Cursus von Ahn's französischem Lesebuche enthaltenen prosaischen Stücke so wie der Briefe, 2 St. Aus Ahn's Grammatik wurden Kap. 10—14 (Congruenz und Rection des Zeitworts, Gebrauch der Zeit- und Redeformen, des Infinitivs und Particips, die unveränderlichen Sprachtheile, Wortfolge) an den betreffenden Uebungsstücken eingeübt, die unregelmäßigen Zeitwörter repetirt, 2 St. Eine Stunde ward zu Gesprächen, Phrasen, Synonymen verwendet.

5. *Polnisch, II. Klasse, 2 St. Uebung der Aussprache, Formenlehre, nach Pohl's poln. Grammatik, Uebersetzung der betreffenden Uebungsstücke, orthographische Uebungen, Exercitien. Aus Pohl's poln. Lesebuche ward der 1. Abschnitt mit Auswahl, aus Abschn. III Stück 6 u. 21 gelesen, zurückübersetzt, frei wiedererzählt.

6. Geschichte, 2 St. Die alte Geschichte, insbesondere die griechische und römische, bis zur Alleinherrschaft des Augustus. Uebungen im freien Vortrage.

7. Geographie, 2 St. Die außereuropäischen Erdtheile, nach v. Roon. Ausarbeitungen. Kartenzeichnen. Abriß der mathematischen Geographie.

8. Praktisches Rechnen, 2 St. Fortgesetzte Uebung der bürgerlichen Rechnungen, insbesondere die Zins-, Rabatt-, Disconto-, Wechsel-, Tara-, Prozent-, Preis-, Reduktions-, Gewinn- und Verlustrechnung, Allegationsrechnung.

9. Mathematik, 4 St. a) Planimetrie, 2 St. Die Kreislehre, Proportionalität gerader Linien, Aehnlichkeit der geradlinigen Figuren. Flächenberechnung. Lösung planimetrischer Aufgaben, nach Sadebeck's Leitfaden. b) Algebra, 2 St. Wiederholung der Dezimalbrüche, Buchstabenrechnung ohne und mit Potenzen. Gleichungen des ersten Grades. Quadratwurzelausziehung.

10. Physik, 2 St. Im S. die Haupterscheinungen des Lichts, der Wärme, der Electrizität und des Magnetismus; im W. die allgemeinen Eigenschaften der Körper, die allgemeinen Bewegungsgesetze und die einfachen mechanischen Potenzen.

11. Naturbeschreibung, 2 St. Im S. Erweiterung der Pflanzenkenntniß durch Excursionen, das Linnéische System, die wichtigsten und zahlreichsten Familien des natürlichen Systems, Uebung im Anlegen von Herbarien und Selbstbestimmen nach den Floren von Wimmer und Scholz. Im W. Mineralogie, mit besonderer Rücksicht auf Schlesien, auf Gebirgs-, Bodenkunde.

12. Chemie, 1 St. Wirkung der physikalischen Kräfte bei den chemischen Prozessen. Aus der allgemeinen Chemie das Wesentlichste, wobei von den einfachsten Erscheinungen und Versuchen ausgegangen wurde. Kenntniß vieler chemischen Stoffe durch Anschauung.

13. Kunstfertigkeiten: a) *Schönschreiben, 1 St. Uebung der modernsten Formen und Currentschriften. b) Freihandzeichnen, 2 St. c) *Linearzeichnen, 2 St. Die Säulenordnungen. Zeichnen von Baurissen und Maschinentheilen nach Vorzeichnungen mit beigegebenen Modellen. d) Modelliren siehe Sekunda. e) Gesang siehe Prima.

Quarta. (Einjähriger Cursus.)

1. Religion, 2 St. a) evangel. Im S. Pflichtenlehre nach dem lutherischen Katechismus, im W. das Leben Jesu nach dem Evangelium des Johannes. b) katholische, 2. Klasse (IV a u. b): im S. Liturgik nach Barthel's Katechismus, im W. die Pflichtenlehre; Kirchengeschichte nach Barthel's Religionsgeschichte.

2. Deutsch, 5 St. Grammatische Uebungen. Leseübungen (Wackernagel's Lesebuch, Thl. III), freie mündliche Wiederholung des Gelesenen. Deklamiren poetischer und prosaischer Stücke. Häusliche Ausarbeitungen und Extemporalien.

3. Latein, 4. St. In 2 St. Grammatik: Einübung der syntaktischen Regeln durch Beispielsätze aus dem Latein in's Deutsche und umgekehrt. Memorirübungen. Specimina. In 2 St. Lecture mit schriftlicher Uebersetzung und mündlicher Rückübersetzung. Im S. wurde Blume's, im W. Leber's lateinisches Elementarbuch dazu benutzt.

4. Französisch, 5 St. In 2 St. Grammatik nach Ahn, Kap. II bis IX (einschließlich der unregelmäßigen Zeitwörter vollständig) nebst Uebersetzung aller zugehörigen Uebungsstücke. In 2 St. wurden aus Ahn's Lesebuche ausgewählte naturhistorische Stücke, Fabeln, Erzählungen übersetzt, erläutert, mündlich ins Französische zurückübersetzt und frei wiedergegeben. 1 St. Wiederholungen. Extemporalien.

5. *Polnisch, 2 St. II. Klasse, siehe Tertia.

6. Geschichte, 2 St. Darstellungen aus der Geschichte des Mittelalters und der neuern Zeit. Ausarbeitungen. Freies Wiedererzählen.

7. Geographie, 2 St. Deutschland, im S. die natürlichen Verhältnisse (Orographie, Hydrographie) im W. die politischen und ethnographischen, insbesondere des preußischen Staates, nach v. Roon. Versuche im Kartenzeichnen. Ausarbeitungen.

8. Praktisches Rechnen, 5 St. In jedem Halbjahr: Nach Wiederholung der Bruchrechnung die gerade und umgekehrte Regeldetri mit und ohne Brüche, die zusammengesetzte Regeldetri, die Zinsrechnung, die Gesellschaftsrechnung, die Dezimalbrüche. Schriftlich und im Kopfe.

9. Mathematik, 3 St. In jedem Halbjahre die Elemente der Planimetrie bis zum pythagoräischen Lehrsatze, nach Sadebeck. Ausarbeitungen.

10. Naturbeschreibung, 2 St. Zoologie. Im S. die Insekten, insbesondere die Käfer und Schmetterlinge, einige Würmer, nach von den Schülern gesammelten Exemplaren in systematischer Anordnung. Im W. die Amphibien und Fische, nach Präparaten und Abbildungen.

11. Kunstfertigkeiten: a) Schönschreiben, 2 St. b) Freihandzeichnen, 2 St. c) Linearzeichnen, 2 St. Kenntniß und Gebrauch der Zeicheninstrumente und Materialien, Constructionen von Curven, Zeichnen der Körper, Uebertragungen aus Grund und Aufriß. Bestimmung der Durchschnitte, der Schattenlinien, Gebrauch der bunten Farben, Maßstäbe. d) *Modelliren, siehe Sekunda. e) Gesang, II. Klasse (Sopran und Alt) 2 St. Erweiterung der Intervallen-Kenntniß; Kunstausdrücke, Erklärung und Ausarbeitung der Molltonleiter in 12 Versetzungen; Uebungen im Auffassen der Töne durch das Gehör. Gesungen wurden 44 Lieder aus dem zweistimmigen Liederhefte.

Quinta. (Einjähriger Cursus.)

1. Religion, 2 St. a) evangel. Es wurden das 1. und 3. Hauptstück des luth. Katechismus nebst passenden Bibelsprüchen und einigen Kirchenliedern, sowie die Sonntags-Evangelien erklärt und memorirt. b) katholische, III. Klasse: Biblische Geschichte nach Barthel. Ferner im S. die Eigenschaften Gottes, nach Barthel's Katechismus, im W. vom christlichen Glauben und vom ersten Artikel des apostolischen Glaubensbekenntnisses, nach Nickel's Handbibel.

2. Deutsch, 5 St. Uebungen im Lesen, Wiedererzählen, Deklamiren prosaischer und poetischer Stücke. Grammatische Uebungen, die Formen- und Satzlehre betreffend und an die Lesestücke anknüpfend. Orthographische und Interpunktions-Uebungen. Häusliche Ausarbeitungen.

3. Latein, 5 St. Die Formenlehre und einfachen syntaktischen Regeln eingeübt, im S. nach Blume, im W. durch die in Leber's latein. Elementarbuche enthaltenen Uebungsbeispiele. Exercitien.

4. Französisch, 5 St. Ahn's praktischer Lehrgang, 1. Cursus, ward jedes Halbjahr mündlich und schriftlich eingeübt.

5. Geschichte, 1 St. Erzählungen aus der alten Geschichte in biographischer Darstellungsweise.

6. Geographie, 2 St. Europa, im S. in orographischer und hydrographischer Hinsicht, im W. die nichtdeutschen Staaten Europas in politischer Hinsicht.

7. Rechnen, 3 St. In jedem Halbjahre die Bruchrechnung, die gerade einfache Regeldetri mit und ohne Brüche, im Kopfe und schriftlich.

8. Formenlehre, 1 St. Betrachtung der Linien, Winkel, Figuren, Körper mit Berücksichtigung der einfachen Krystallformen.

9. Naturbeschreibung, 2 St. im S. Botanik, im W. Säugethiere und Vögel, meist nach ausgestopften Exemplaren betrachtet, beschrieben, verglichen. Anbahnung des Systems.

10. Kunstfertigkeiten: a) Schönschreiben, 2 St. nach Heckmann's Uebungsblättern, Diktiren, freies Aufschreiben, Abschreiben. b) Freihandzeichnen, 2 St. c) Gesang, 2 St. III. Klasse, Erklärung der Tonzeichen, melodische und rhythmische Vorübungen, Notirübungen, Kenntniß der Durtonleiter in 12 Versetzungen. Gesungen wurden 17 Lieder für zwei Stimmen.

Ober-Sexta. (Halbjähriger Cursus.)

1. Religion, 2 St. a) evangel. Biblische Geschichten des A. und N. T., Bibelsprüche, das erste Hauptstück und die leichtern Sonntagsevangelien wurden erklärt und memorirt. b) katholische, siehe Quinta.

2. Deutsch, 8 St. Uebungen im Lesen, nach Wackernagel's Lesebuch Theil. I, und im freien Wiedererzählen 2 St.; Deklamiren 1 St.; Grammatische Uebungen, betreffend die Wortklassen und den Satzbau, 2 St.; orthographische und Interpunktionsübungen 2 St.; Aufsätze 1 St.

3. Latein, 5 St. Die regelmäßige Formenlehre und Uebersetzung von Uebungsstücken, die im S. aus dem Posener Lesebuche, im W. aus Leber's latein. Elementarbuche gewählt wurde.

4. Geographie: 2 St. Ueberblick über die ganze Erdoberfläche.

5. Rechnen, 4 St. Bruchrechnung. Regeldetri.

6. Naturbeschreibung, 2 St. im S. wurden Pflanzen nach lebenden Exemplaren, im W. Säugethiere und Vögel nach ausgestopften Exemplaren beschrieben.

7. Schönschreiben, 3 St. nach Heckmann's Tactschreibmethode.

8. Freihandzeichnen, 2 St. Construktionen geradliniger Figuren nach gegebenen Theilungsverhältnissen, Einzeichnen von Curven in Netze u. dgl. nach Vorzeichnen an der Wandtafel.

9. Gesang, siehe Quinta.

Unter-Sexta. (Halbjähriger Cursus.)

1. Religion, 2 St. a) evangel. Biblische Geschichten aus dem A. und N. T., das erste und dritte Hauptstück, Bibelsprüche, ein paar Kirchenlieder. b) katholische, siehe Quinta.

2. Deutsch, 8 St. Uebungen im Lesen, Memoriren, Deklamiren, Wiedererzählen. Befestigung der Orthographie durch Diktiren, Abschreiben. Erläuterung der Wortarten, des einfachen, erweiterten und zusammengesetzten Satzes an den Lesestücken. Begriffserklärungen. Synonymen. Aufsätze.

3. Latein, 5 St. Die regelmäßige Formenlehre bis zur 2. Conjugation, eingeübt an den Lesestücken des Posener Lesebuches im S., des latein. Elementarbuches von Leber im W. (Im Sommer erhielten die

vorgerückteren Schüler noch 2 besondere Stunden Latein, so daß ein Theil von ihnen zu Michaelis in die Quinta aufsteigen konnte).

4. Geographie, 2 St. Allgemeine Vorbegriffe und Uebersicht über die ganze Erdoberfläche.

5. Rechnen, 4 St. Die vier Spezies in unbenannten und benannten Zahlen.

6. Naturbeschreibung, 2 St. Beschreibung von Pflanzen im S. bekannter Säugethiere und Vögel im Winter.

7. Schönschreiben, 3 St. wie Ober-Sexta.

8. Freihandzeichnen, 2 St. wie Ober-Sexta.

9. Gesang, 2 St., siehe Quinta.

Themata der deutschen Arbeiten,

welche in der Prima seit Ostern 1846 von den Schülern bearbeitet und vom Lehrer korrigirt worden sind.

Im Schuljahre 18$\frac{46}{47}$: 1) Der Geist des Menschen offenbart sich am Deutlichsten in der Sprache. 2) Reflexionen über Schillers Gedicht „An die Freunde." 3) Ueber den Werth der schönen Künste. 4) Ueber die Zuverlässigkeit der sinnlichen Erkenntniß. 5) Ein Empfehlungsschreiben. 6) Bericht über ein gelesenes Werk oder einen Fabrikationszweig (Ferienarbeit) 7) Die Zeit des Meistergesanges mit Hinblick auf die Gegenwart. 8) „Das Wort" von Krummacher. 9) Muß man immer der Wahrheit getreu bleiben? 10) Wie ist der Fortschritt der Handlung in Bürger's Ballade „die Entführung" durch die Charaktere bedingt? 11) Lob des Landlebens. 12) Vergleichung der Handlung in Göthe's „Iphigenia" mit der in Bürger's „Entführung." 13) Was hat der Jüngling bei der Wahl seines Berufes zu bedenken? 14) Selbstbiographie. 15) Licht und Wärme — Geist und Herz! Eine Parallele. (Abiturienten-Arbeit.)

Im Schuljahre 18$\frac{47}{48}$: 1) Bedeutung des Wortes „Natur." 2) „Im Anfange schuf Gott Himmel und Erde." Eine Betrachtung. 3) Denken, Sprechen und Handeln. 4) Die Größe der Welt. Nach einer Ode von Schiller. 5) Empfindungen eines Schlesiers bei Enthüllung des Friedrichs-Denkmals zu Breslau den 27. Juni 1847. 6) Charakteristik eines gelesenen Werkes oder genaue Beschreibung einer Fabrikation (Ferienarbeit). 7) Lessing's Bedeutung für die deutsche Literatur. 8) Erkenne dich selbst! 9) Unterschied der organischen Körper von den unorganischen. 10) Ein Brief. Eine Fürbitte. 11) Das Wesen der epischen Poesie, insbesondere der Ballade. 12) Das sinnliche Licht und das Licht der Erkenntniß. Eine Parallele. 13) Kann die Betrachtung der Körperwelt gefährlich für unsere sittliche Natur werden, und wie wird sie es nicht? 14) Wie kann die Naturbeschreibende Darstellung sich zur naturgeschichtlichen erheben? 15) Vergleichung der Charaktere „Egmont" und „Wilhelm von Oranien" nach Göthe. 16) Wie muß die wissenschaftliche Betrachtung der Natur beschaffen sein? (Abiturienten-Arbeit). 17) Freiheit ist ohne Sittlichkeit undenkbar.

Statistische Verhältnisse der Schule.

Angestellt sind 11 ordentliche, und 13 Hülfs- und Fachlehrer.

In den 10 Klassen der Anstalt befanden sich am Ende des Jahrs 1846: 562 Schüler. Von diesen gingen im Laufe des Jahres 1847 überhaupt ab: 149; dagegen wurden 158 neu aufgenommen, so daß am Ende des Jahres 1847 die Schülerzahl 571 betrug. Ins bürgerliche Leben sind übergegangen 102 Schüler, und zwar in dem Alter von 13—14 Jahren 5, 14—15: 12, 15—16: 18, 16—17: 24, 17—18: 26, 18—19: 8, 19—20: 6, 20—21: 2, 21—22: 1.

Alljährlich scheidet ungefähr der vierte Theil der Schüler aus; noch sind immer mehr Schüler aufgenommen worden, als abgegangen sind. Zu Anfange des Schuljahres, den 14. April 1847 betrug die Schülerzahl 584. Angemeldet waren zu Ostern zur Aufnahme-Prüfung 145, zu Michaelis 93, überhaupt also 238, von denen nur 158 wirklich aufgenommen werden konnten, mithin 80 keine Aufnahme fanden.

Von den 102 ins bürgerliche Leben übergegangenen Schülern haben sich, wie bisher immer, mehr als der dritte Theil, nämlich 38, dem Kaufmannsstande gewidmet, 17 sind Landwirthe geworden, 9 Maurer, 4 Architekt, 3 Apotheker, 5 Militairs, 2 Mechaniker, 1 Maler, 1 Musiker, 2 gingen zum Forstfach, 2 zum Bergfach, 2 zur Post, 2 in den Büreaudienst, 2 zu den Cameralien, 1 zum Schulfach und 14 zu verschiedenen technischen Berufsarten über.

Nachschrift.

Für II. „Bücherschau", welche diesmal wegen Mangels an Raum ausfallen mußte, sind so eben folgende Schriftchen eingegangen, welche nebst andern ähnlichen Inhalts im nächsten Heft besprochen werden sollen:

Dr. Kapp, Fragmente aus einer neuen Bearbeitung der Gymnasialpädagogik, Arnsberg 1848 (Ritter).

Dr. Klopp, Reform der Gymnasien. Leipzig 1848 (Reichenbach).

Rigler, Zur beabsichtigten Reform des Schulwesens. Potsdam 1848 (Riegel).

Auch wird demnächst eine Uebersicht über die vorliegenden Lesebücher und Sammlungen aus der deutschen Literatur gegeben werden.

Zugleich künden wir an, daß diese Zeitschrift von nun an als

Pädagog. Vierteljahrschrift

alle Schulfragen umfassen wird, gemäß dem was an die Spitze des 4. Heftes d. J. gestellt ist.

Die Redaktion.


HW 2P9J H

